

Cristiane Denise Vidal

**MULTIMODALIDADE E TRADUÇÕES FUNCIONAIS PARA
INVESTIGAR A AQUISIÇÃO DE SEGUNDA LÍNGUA EM
GAMERS**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução (PGET) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) como parte dos requisitos para a obtenção do título de Doutora em Estudos da Tradução.

Área de concentração: Retextualização

Linha de pesquisa: Lexicografia, Tradução e Ensino de Línguas

Orientador: Prof. Dr. Markus J. Weininger

Florianópolis
2011

Catálogo na fonte pela Biblioteca Universitária
da
Universidade Federal de Santa Catarina

V648m Vidal, Cristiane Denise

Multimodalidade e traduções funcionais para investigar a
aquisição de segunda língua em gamers [tese] / Cristiane
Denise Vidal ; orientador, Markus Johannes Weininger.-
Florianópolis, SC , 2011.
410 p.: il., grafs.

Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina,
Centro de Comunicação e Expressão. Programa de Pós-Graduação
em Estudos da Tradução.

Inclui referências

1. Tradução e interpretação. 2. Letramento. 3. Aquisição
da segunda linguagem. 4. Jogos. 5. Linguística. I. Weininger,
Markus. II. Universidade Federal de Santa Catarina. Programa
de Pós-Graduação em Estudos da Tradução. III. Título.

CDU 801=03

Cristiane Denise Vidal

MULTIMODALIDADE E TRADUÇÕES FUNCIONAIS PARA INVESTIGAR A AQUISIÇÃO DE SEGUNDA LÍNGUA EM GAMERS

Esta tese foi julgada adequada para a obtenção do título de DOUTORA EM ESTUDOS DA TRADUÇÃO e aprovada em sua forma final pelo curso de Pós-Graduação em Estudos da Tradução da Universidade Federal de Santa Catarina.

Florianópolis, 29 de agosto de 2011.

Prof^ª. Dr^ª. Andréia Guerini
Coordenadora do curso

Banca examinadora:

Prof. Dr. Markus J. Weininger
Orientador e Presidente
Universidade Federal de Santa
Catarina

Prof^ª. Dr^ª. Eng^ª. Mônica Stein
Universidade Federal de Santa
Catarina

Prof^ª. Dr^ª. Lynn Rosalina Gama
Alves
Universidade do Estado da Bahia

Prof^ª. Dr^ª. Dulce Márcia Cruz
Universidade Federal de Santa
Catarina

Prof^ª. Dr^ª. Izaura Maria Carelli
Universidade Estadual do Oeste do
Paraná

Prof^ª. Dr^ª. Josalba Ramalho Vieira
Universidade Federal de Santa
Catarina
(Suplente)

Prof^ª Dr^ª. Viviane Maria Heberle
Universidade Federal de Santa
Catarina

Aos meus pais, Ivo e Alindalci, às minhas irmãs, Elia e Eliziane, e à
minha sobrinha, Julia, pelo carinho infindável.

AGRADECIMENTOS

Sem o carinho, energia, apoio, sugestões e ajudas diversas das pessoas listadas abaixo essa tese não teria se concretizado. Meus profundos agradecimentos vão para...

Alcenir Ester Müller – pela companhia de longa data na escola JK e pelo carinho constante.

Alice Borges Leal – pela amizade linda que cresceu desde o nosso primeiro encontro na PGET. Indo para Viena (Áustria) você deixou um vazio bem grande. Saudade imensa de você!

Alunos da escola JK – por terem despertado o *insight* que originou essa tese. Em especial, aos alunos que participaram dessa pesquisa.

Alunos da PGET – por todos os bons momentos compartilhados. Um agradecimento especial aos colegas que iniciaram essa jornada acadêmica comigo: *Alice Borges Leal, Emy Soares, Gustavo Rinaldi Althoff, Nana Gouveia e Silvana Carvalho*.

Banca Examinadora – por terem aceito prontamente o convite para a minha defesa e por todas as valiosas sugestões.

CAPES – pela concessão da bolsa de doutorado-*sandwich* que permitiu minha estadia durante seis meses – de março/2010 à agosto/2010 - como aluna visitante no Comparative Media Studies (CMS), do Massachusetts Institute of Technology (MIT), em Cambridge, MA, Estados Unidos.

Carlos Alberto Althoff – por todo o suporte para que o sonho de estudar no MIT se concretizasse; pelos almoços apetitosos de domingo; por confiar em mim - sempre.

Christiane Nord – pelos comentários pontuais no meu estudo exploratório.

Coleta Rinaldi Althoff – pela companhia de cinema, de viagens; pelos seus exímios dotes culinários; e por todas as sugestões na redação do capítulo de metodologia.

Coordenação e Funcionários do CMS/TEA/MIT – por toda a atenção durante minha estadia nos EUA.

Coordenação e Funcionários da PGET – pela prestimosidade.

Dan Roy – por compartilhar seus conhecimentos de *game design*.

Daniela Scaranto – pela companhia de longa data na escola JK, pela leitura do texto final e pelo apoio incansável nos últimos dias de escritura dessa tese.

Elia Cristina Vidal – por encher a minha vida de alegria diariamente; pelo apoio financeiro no último ano dessa pesquisa; e pela revisão das referências dessa tese.

Eliziane de Fátima Vidal – por encher a minha vida de alegria, mesmo estando tão longe; e por ter me dado a sobrinha mais fofa desse mundo.

Eunice Knoner – pela impossibilidade de quebrar uma das leis da física, você me substituiu nas inúmeras vezes que não puder estar presente simultaneamente na escola JK e na UFSC. Super obrigada!

Ivo e Alindalci Vidal – pelo amor, pelo carinho e por tudo.

Georgie, Sailor, Dummy, e Bilu – pela *companhia animal* dos últimos anos.

Gustavo Rinaldi Althoff – por apoiar os meus sonhos, sempre; e por uma constelação de razões que não cabem nesse breve espaço.

Juçara Virgili da Costa – por ter se tornado minha segunda mãe; pelo infinito apoio em diversos momentos; e por todas as suas preces e palavras de incentivo.

Júlia Vidal Gonçalves do Amaral – por me alegrar com sua voz doce e seus belos sorrisos.

Konstantin Mitgutsch – pelas longas horas de conversas sobre *games*, aprendizagem e coisas mundanas à beira do rio Charles; pela acolhida imediata e carinhosa no MIT; e ter me levado no meu primeiro jogo da NBA: *Let's go, Celtics!*

Marcelo Barros Leiras – pelas pizzas das sextas-feiras à noite.

Marcia Moura – por estar tão perto mesmo estando em Manchester; pela leitura de alguns trechos dessa tese.

Marcia Sell – pela amizade serena.

Marcos Eduardo Virgili – pela paciência em jogar *games* comigo quando meu avatar morria nos primeiros 60 segundos; e por todos os momentos agradáveis dos últimos 9 anos. Você cresceu, mas ainda é o meu Dumdum bolinha!

Marcos Sandoval da Costa – pelo apoio infundável em diversos momentos; pela companhia alegre que me ajudaram a esquecer meus problemas acadêmicos. E por cuidar de mim, sempre.

Marcos Virgílio da Costa – por estar sempre do meu lado; pelo imenso carinho, apoio e atenção; e por me ajudar a aprender uma miríade de coisas na última década.

Marilda Lapolli – por estar sempre pertinho – apesar da distância que nos separa.

Markus J. Weininger – por ter aceito o desafio de orientar uma tese sobre *games*; pela paciência infinita; pelo carinho sem medida; por

compartilhar comigo uma parte de sua enorme bagagem intelectual; pela orientação brilhante e pelo apoio imenso em todas as fases dessa pesquisa. Obrigada por tudo, do fundo do meu coração!

Marta Goulart – pelas conversas acadêmicas quando essa tese era ainda uma ideia singela.

Mike Kim - por ter me acolhido em sua casa durante o tempo em que permaneci nos Estados Unidos; pelos diversos passeios; por ter me apresentado as músicas do Leonard Cohen; por compartilhar a adoração pelos The Killers. E por ter me dado um dos melhores presentes de aniversário: o show do Arcade Fire. *Que vista linda, Mike!*

Mylene Queiróz – pelas longas conversas via *Gtalk* e por ter me emprestado uma bota que suportasse o inverno de Cambridge.

Professores da PGET – por terem me introduzido ao fascinante mundo dos Estudos da Tradução. Especialmente, ao prof. Dr. Marco Rocha pelas aulas instigantes sobre estudos de corpora; à prof. Dra. *Maria Lúcia Vasconcellos* e à prof. Dra. *Viviane Maria Heberle* pelas proveitosas sugestões na banca de qualificação.

Rossana Kramer - pelos inúmeros e-mails de apoio na escritura final dessa tese. Vamos que vamos, Ro!

Scot Osterweil e *Eric Klopfer* – por terem me aceito como co-orientanda no MIT e terem me acolhido tão carinhosamente no TEA/CMS. Obrigada por todas as lições sobre *games* e aprendizagem!

(...)

The human imagination is an amazing thing. As children, we spend much of our time in imaginary worlds, substituting toys and make-believe for the real surroundings that we are just beginning to explore and understand. As we play, we learn. And as we grow, our play gets more complicated. We add rules and goals. The result is something we call games.

Will Wright, *game* designer, 2006

(...)

I shall be telling this with a sigh
Somewhere ages and ages hence:
Two roads diverged in a wood, and I -
I took the one less traveled by,
And that has made all the difference.

Robert Frost, 1920

RESUMO

Pesquisas diversas sobre *games* comerciais têm pululado no decorrer das últimas décadas e coberto uma miríade de tópicos - entre eles, os letramentos através de *games* (BUCKINGHAM & BURN, 2007; SQUIRE, 2008; SALEN, 2007) e os princípios de aprendizagem embutidos em *bons games* (GEE, 2003). No entanto, há uma escassez de trabalhos relacionando *games* e a aquisição de segunda língua (DEHAAN, 2005, 2008). A presente tese investiga a aquisição de elementos linguísticos de segunda língua no domínio semiótico de *games* comerciais. Dois estudos exploratórios foram projetados: o estudo 1 com dois *games* série Need for Speed: Underground e o estudo 2 com o *game* The Sims. A sinergia visual-verbal (KRESS, 2000) foi explorada nos testes de tradução com e sem *screenshots* dos *games* Need for Speed: Underground e nas paráfrases do *game* The Sims. A análise dos dados se apoderou de alguns conceitos teóricos do modelo funcionalista de tradução de Christiane Nord (1997). Os resultados de ambos os estudos exploratórios confirmam a aquisição de alguns elementos linguísticos essenciais para a progressão nos *games* investigados.

Palavras-chave: letramento, aquisição de segunda língua, *games*, multimodalidade, modelo funcionalista de Christiane Nord.

ABSTRACT

Many academic works on commercial off-the-shelf computer games have appeared over the last decades investigating a myriad of topics such as game literacy (BUCKINGHAM & BURN, 2007; SQUIRE, 2008; SALEN, 2007) and the learning principles that good games incorporate (GEE, 2003). However there is a lack of academic works on computer games and second language acquisition (DEHAAN, 2005, 2008). The present thesis examines the acquisition of linguistic elements of a second language in the semiotic domain of commercial games. To this end, two exploratory studies were designed: the first with the two games of the series Need for Speed: Underground and the second with the game The Sims. The visual-verbal synergy (KRESS, 2000) was explored in two translation tests: with and without screenshots of the game series Need for Speed: Underground and in the paraphrases of the game The Sims. The data analysis made use of some of the theoretical concepts from Christiane Nord's functionalist model (1997). The results of both studies confirm the acquisition of some linguistic elements that are pivotal for progressing within the games investigated.

Key words: literacy, second language acquisition, video games, computer games, multimodality, Christiane Nord's functionalist model.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURA 1 - PÔSTER <i>HULA</i>	37
FIGURA 2 - TABULEIRO TRADICIONAL DO JOGO <i>SCRABBLE</i>	39
FIGURA 3 - PÔSTER <i>BEAST</i>	39
FIGURA 4 – RECORTE DO PÔSTER <i>BEAST</i>	40
FIGURA 5 - OSCILOSCÓPIO.	68
FIGURA 6 - <i>TENNIS FOR TWO</i>	68
FIGURA 7 - <i>SPACEWAR!</i>	69
FIGURA 8 – COMPUTER SPACE	70
FIGURA 9 - CONSOLE ODYSSEY	71
FIGURA 10 – PONG (ARCADE)	72
FIGURA 11 – PONG (<i>SCREENSHOT</i>)	72
FIGURA 12 - ADVENTURE (1979)	73
FIGURA 13 - PITFALL! (1982)	74
FIGURA 14 - LEGEND OF ZELDA (1998)	74
FIGURA 15 - PAC-MAN (1980)	74
FIGURA 16 - DONKEY KONG (1981)	75
FIGURA 17 - GAMEBOY (1989)	76
FIGURA 18 - NINTENDO DS (2004)	76
FIGURE 19 - CONSOLE NINTENDO WII E CONTROLES	76
FIGURE 20 - SUPER MARIO BROS (1985)	77
FIGURA 21 - TETRIS (1984)	78
FIGURA 22 – BEJWELED (2001)	78
FIGURA 23 - PRINCE OF PERSIA (1989)	79
FIGURA 24 - TOMB RAIDER (1996)	80
FIGURA 25 - HALF LIFE (1998)	80
FIGURA 26 - ULTIMA ONLINE (1997)	81
FIGURA 27 - FINAL FANTASY IX (2000)	81
FIGURA 28 - WORLD OF WARCRAFT	82
FIGURA 29 - DOOM (1993)	83
FIGURA 30 - GRAN TURISMO (1998)	83
FIGURA 31 - NEED FOR SPEED UNDERGROUND (2003)	84
FIGURA 32 - THE SIMS (2000)	85
FIGURA 33 - SIM CITY (1989)	85
FIGURA 34 - SECOND LIFE (2003)	86
FIGURA 35 – SHADOW OF THE COLOSSUS (2005)	87
FIGURA 36 – OKAMI (2006)	87
FIGURA 37 – BRAID (2008)	88
FIGURA 38 – FLOWERS (2009)	88
FIGURA 39 – HEAVY RAIN (2010)	89
FIGURA 40 - THE LAST GUARDIAN (2012)	89
FIGURA 41 - SCRATCH.	103
FIGURA 42 - ALICE	103
FIGURA 43 - GAMESTAR MECHANIC	105
FIGURA 44 - THE SIMS VERSÃO BILÍNGUE: ALEMÃO-INGLÊS	117

FIGURA 45 – MANCHEGO	124
FIGURA 46 - ILHA DE XENOS	132
FIGURA 47 - CENA DO MERCADO DA ILHA DE XENOS	134
FIGURA 48 - NEED FOR SPEED UNDERGROUND (2003)	168
FIGURA 49 – NEED FOR SPEED UNDERGROUND 2 (2004)	168
FIGURA 50 - EXEMPLO DE ELEMENTOS OBRIGATÓRIOS	175
FIGURA 51 - EXEMPLO DE ELEMENTOS DE FEEDBACK	176
FIGURA 52 - EXEMPLO DE ELEMENTOS EVENTUAIS	176
FIGURA 53 - RESULTADO DO TESTE DE I - SEM	179
FIGURA 54 - RESULTADO DO TESTE DE I - COM	179
FIGURA 55 - TESTE DE TRADUÇÃO I - GAMERS	180
FIGURA 56 - TESTE DE TRADUÇÃO I - NÃO-GAMERS	181
FIGURA 57 - SCREENSHOT DA SÉRIE NFSU: <i>WRONG WAY</i>	182
FIGURA 58 - SCREENSHOT DA SÉRIE NFSU: ACCEPT	184
FIGURA 59 - TESTE DE TRADUÇÃO II - SEM	189
FIGURA 60 - TESTE DE TRADUÇÃO II - COM	190
FIGURA 61 - TESTE DE TRADUÇÃO II - GAMERS	191
FIGURA 62 - TESTE DE TRADUÇÃO II - NÃO-GAMERS	191
FIGURA 63 – <i>SCREENSHOT</i> DA SÉRIE NFSU	193
FIGURA 64 - OS AGENTES ENVOLVIDOS	195
FIGURA 65 – RESULTADO DO TESTE-CONTROLE I: LARA	204
FIGURA 66 - RESULTADO DO TESTE-CONTROLE II: LARA	204
FIGURA 67 - RESULTADO DO TESTE-CONTROLE I: LINK	205
FIGURA 68 – RESULTADO DO TESTE-CONTROLE II: LINK	205
FIGURA 69 – <i>SCREENSHOT</i> 6 DA SÉRIE NFSU	211
FIGURA 70 – SCREENSHOT 12 DA SÉRIE NFSU	213
FIGURA 71 – THE SIMS	216
FIGURA 72 - EXEMPLO DE ELEMENTOS OBRIGATÓRIOS	225
FIGURA 73 - EXEMPLO DE ELEMENTOS DE FEEDBACK	226
FIGURA 74 - EXEMPLO DE ELEMENTOS EVENTUAIS	226
FIGURA 75 – APLICATIVO TRANSCRIPTS	228
FIGURA 76 – DEFININDO A PERSONALIDADE DOS SIMS	231
FIGURA 77 – AS NECESSIDADES DOS SIMS	233
FIGURA 78 – ÍCONES INICIAIS DO GAME THE SIMS	236
FIGURA 79 – EVICT FAMILY?	239
FIGURA 80 – FEED & WATCH FISH	241
FIGURA 81 – CLEAN & USE & FLUSH	244
FIGURA 82 – WHITE PICKET FENCE	247
FIGURA 83 – NEED: HUNGER	250
FIGURA 84 – <i>AFFORDANCES</i>	259

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 - HABILIDADES SOCIAIS E COMPETÊNCIAS CULTURAIS.	52
QUADRO 2 - AS DEZ PRÁTICAS BASILARES DA Q2L	55
QUADRO 3 – O QUE É <i>GAMING LITERACY</i> ?	60
QUADRO 4 - AS DEZ QUALIDADES DOS <i>GAMES</i>	66
QUADRO 5 - OS DOZE ELEMENTOS QUE TORNAM	98
QUADRO 6 - ESTÁGIOS DA CALL	108
QUADRO 7 - AGENTES E SEUS RESPECTIVOS PAPÉIS	160
QUADRO 8 - RESULTADO DA TRADUÇÃO DE <i>WRONG WAY</i>	182
QUADRO 9 - RESULTADO DA TRADUÇÃO DE <i>ACCEPT</i>	183
QUADRO 10 - RESULTADO DA TRADUÇÃO DE <i>WOULD YOU LIKE TO ENTER THE SHOP?</i>	192
QUADRO 11 - CLASSIFICAÇÃO DAS TRADUÇÕES	197
QUADRO 12 - RESULTADO INDIVIDUAL DE ACERTOS I	198
QUADRO 13 - RESULTADO INDIVIDUAL DE ACERTOS II	198
QUADRO 14 – COMPARAÇÃO DAS TRADUÇÕES SEM SCREENSHOTS	199
QUADRO 15 - COMPARAÇÃO DAS TRADUÇÕES COM <i>SCREENSHOTS</i>	200
QUADRO 16 - TRADUÇÃO DOS ITENS <i>BACK, OPTIONS</i> E <i>EXIT</i>	214
QUADRO 17 - TRADUÇÃO DE <i>RESTART RACE</i>	214
QUADRO 18 – CONVENÇÕES DE TRANSCRIÇÃO	228
QUADRO 19 – RESULTADO DA ENTREVISTA I	229
QUADRO 20 - RESULTADO DA ENTREVISTA II	230

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ASL	Aquisição de Segunda Língua
CALL	Computer Assisted Language Learning
CAPES	Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior
COTS	Commercial Off-The-Shelf
CMS	Comparative Media Studies
CS	Counter-Strike
DGBL	Digital Game-Based Learning
EQ2	EverQuest II
FPS	First Person Shooter
GLS	Games, Learning & Society
GTA	Grand Theft Auto
JK	Juscelino Kubitchek
LA	Língua Alvo
LAN (HOUSE)	Local Area Network
LE	Língua Estrangeira
LM	Língua Materna
MGT	Método Gramática-Tradução
MIT	Massachusetts Institute of Technology
MMORPG	Massively Multiplayer Online Role-Playing Game
MOO	Multi-user domain, Object-Oriented
MUD	Multi User Domain
NFSU	Need for Speed Underground (série)
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TNLG	The New London Group
NPCs	Non-Playable Characters
PC	Personal Computer
PGET	Pós-Graduação em Estudos da Tradução
Q2L	Quest to Learn
SC	Santa Catarina
SL	Segunda Língua
TEA	The Education Arcade
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UNESCO	United Nations Educational, Scientific, and Cultural Organization
WoW	World of Warcraft

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	27
1.1 JUSTIFICATIVA	28
1.2 PROBLEMA	31
1.3 OBJETIVOS	34
1.3.1 OBJETIVO GERAL	34
1.3.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS	34
1.5 ESTRUTURA DESSA TESE	35
2 REVISÃO DE LITERATURA	37
2.1 MULTILETRAMENTO	37
2.1.1 NOVOS LETRAMENTOS MUDIÁTICOS	46
2.1.2 <i>GAMING LITERACY</i>	56
2.2 GAMES	63
2.2.1 DEFININDO O TERMO <i>GAME</i>	63
2.2.2 BREVE HISTÓRICO	67
2.2.3 UM NOVO CAMPO DE ESTUDOS	90
2.2.4 <i>GAMES</i> E EDUCAÇÃO	93
2.2.4.1 JOGANDO <i>GAMES</i>	95
2.2.4.2 CRIANDO <i>GAMES</i>	101
2.3 GAMES NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DE SL	108
2.3.1 EM BUSCA DA ORIGEM	108
2.3.2 PESQUISAS ATUAIS	116
2.3.2.1 MODIFICANDO <i>GAMES</i>	116
2.3.2.2 ENTRANDO NO MUNDO ACADÊMICO	118
2.3.2.2.1 JONATHAN DEHAAN	118
2.3.2.2.2 RAVI PURUSHOTMA	122
2.3.2.2.3 QUESTS VERSUS EXERCÍCIOS	125
2.4 AQUISIÇÃO DE UMA SEGUNDA LÍNGUA	136
2.4.1 <i>INPUT</i> , INTERAÇÃO E <i>OUTPUT</i>	136
2.4.2 NOVOS OLHARES	142
2.4.3 A PERSPECTIVA ECOLÓGICA	143
2.4.3.1 <i>AFFORDANCES</i>	147
2.5 AQUISIÇÃO DE SL – UM PROCESSO INFINDÁVEL DE TRADUÇÃO	153
2.5.1 TRADUÇÃO – UMA FERRAMENTA DE AQUISIÇÃO DE SL	155
2.5.2 MODELO FUNCIONALISTA DE TRADUÇÃO DE CHRISTIANE NORD	157
3 ESTUDOS EXPLORATÓRIOS	163
3.1 CAMINHOS METODOLÓGICOS	163
3.2 ESTUDO 1	168

NEED FOR SPEED: UNDERGROUND	168
3.2.1 PARTICIPANTES DO ESTUDO 1	170
3.2.2 PRIMEIRA ETAPA	173
3.2.2.1 CONFECCÃO DO MATERIAL PARA A COLETA DE DADOS	173
3.2.2.2 PROCEDIMENTOS PARA A COLETA DE DADOS	174
3.2.2.3 PROCEDIMENTOS PARA A ANÁLISE DOS DADOS	175
3.2.2.4 RESULTADOS E ANÁLISE DOS DADOS DA PRIMEIRA ETAPA	177
3.2.2.4.1 ENTREVISTAS	177
3.2.2.4.2 TESTES DE TRADUÇÃO	179
3.2.2.5 RESUMO DA PRIMEIRA ETAPA	185
3.2.3 SEGUNDA ETAPA	187
3.2.3.1 PARTICIPANTES	187
3.2.3.2 PROCEDIMENTOS PARA A ANÁLISE DOS DADOS	187
3.2.3.3 RESULTADOS E ANÁLISE DE DADOS	188
3.2.3.3.1 ENTREVISTAS	188
3.2.3.3.2 TESTES DE TRADUÇÃO	189
3.2.3.3.3 PROCEDIMENTOS PARA A ANÁLISE DAS TRADUÇÕES	194
3.2.3.3.4 ANÁLISE DAS TRADUÇÕES DA SEGUNDA ETAPA	197
3.2.3.4 RESUMO DA SEGUNDA ETAPA	202
3.2.4 TERCEIRA ETAPA	203
3.2.4.1 ELABORAÇÃO DOS TESTES-CONTROLE DE TRADUÇÃO	203
3.2.4.2 PROCEDIMENTO PARA A COLETA DE DADOS	203
3.2.4.3 RESULTADOS E ANÁLISE DE DADOS DA TERCEIRA ETAPA	204
3.2.5 SÍNTESE DOS RESULTADOS DO ESTUDO 1	207
3.2.5.1 SUGESTÕES DA PROF. DRA. CHRISTIANE NORD	208
3.3 ESTUDO 2	209
3.3.1 PRIMEIRA ETAPA	209
3.3.1.1 PARTICIPANTES	209
3.3.1.2 CONFECCÃO DO MATERIAL PARA A COLETA DE DADOS	210
3.3.1.4 PROCEDIMENTO METODOLÓGICO PARA A COLETA DE DADOS	210
3.3.1.5 RESULTADO E ANÁLISE DOS DADOS	210
3.3.1.5.1 ENTREVISTAS	210
3.3.1.5.1 PARÁFRASE	211
3.3.1.6 RESUMO DO RESULTADO DA PRIMEIRA ETAPA	215
3.3.2 SEGUNDA ETAPA	216
THE SIMS	216
3.3.2.1 PARTICIPANTES DO ESTUDO 2	217
3.3.2.2 CONFECCÃO DO MATERIAL PARA A COLETA DE DADOS	222
3.3.2.3 PARTICIPANTES	223

3.3.2.4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS PARA A COLETA DE DADOS	223
3.3.2.5 AJUSTES	223
3.3.3 TERCEIRA ETAPA	224
3.3.3.1 PARTICIPANTES	224
3.3.3.2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS PARA A COLETA DE DADOS	224
3.3.3.3 PROCEDIMENTOS PARA A ANÁLISE DOS DADOS	224
3.3.3.3.1 OS NÍVEIS DE IMPORTÂNCIA DOS ELEMENTOS LINGUÍSTICOS	224
3.3.3.3.2 A PREPARAÇÃO DAS PARÁFRASES	227
3.3.3.4 RESULTADO E ANÁLISE DE DADOS	228
3.3.3.4.1 ENTREVISTAS	228
3.3.3.4.2 PARÁFRASES	230
3.3.3.5 RESUMO DA SEGUNDA E DA TERCEIRA ETAPA	253
3.3.3.6 SÍNTESE DO ESTUDO 2	254
4 DISCUSSÃO DE DADOS	255
5 CONCLUSÃO	263
5.1 PRINCIPAIS DESCOBERTAS	263
5.2 IMPLICAÇÕES	264
5.2.1 PEDAGÓGICAS	264
5.2.1 PARA DESIGNERS DE <i>GAMES</i> EDUCACIONAIS	265
5.3 LIMITAÇÕES DESSA TESE E SUGESTÕES PARA FUTURAS PESQUISAS	265
5.4 CONSIDERAÇÕES FINAIS	267
REFERÊNCIAS	269
APÊNDICES	305
ANEXOS	403

1 INTRODUÇÃO

Numa tarde gélida do inverno de 1993 eu voltei da escola e me deparei com um Gameboy¹ que, misteriosamente, apareceu na casa dos meus pais. Nele havia apenas um *game*², cujas pecinhas geométricas e monocromáticas caíam sem parar. Eu o joguei sucessivas vezes e perdi em todas elas. Fiquei imensamente desapontada e decidi que ia vencê-lo – a qualquer preço. No dia seguinte, eu o joguei durante horas e venci na maioria delas - e o desapontamento do dia anterior deu lugar a uma sensação de triunfo. Nas semanas seguintes, jogar o *game* Tetris³ por horas a fio se tornou o meu passatempo favorito. Contudo, assim como apareceu, o Gameboy misteriosamente desapareceu da casa dos meus pais alguns meses mais tarde. E nos anos subsequentes, eu convivi com filmes, livros (principalmente) e outras mídias, mas não mais com *games*.

Curiosamente, eu não tenho uma lembrança sequer de ter visto alguém jogar qualquer *game* na década seguinte ao episódio narrado acima. Todavia, em 2004 os *games* começaram a invadir, sorrateiramente, a minha vida. Primeiro, as sessões esporádicas para jogar os *games* Counter-Strike⁴ e The Sims⁵ com alguns amigos; depois, a lista se expandiu para um sem-número de *games* e as sessões passaram a ocorrer com mais frequência. Segundo, a leitura de uma breve nota na revista *Seleções Reader's Digest*⁶ acerca dos efeitos benéficos do ato de jogar *games* para motoristas – entre eles, a melhora na detecção de objetos ao nosso redor e o processamento mais rápido das informações disponíveis em um dado momento - despertou a minha atenção para as pesquisas acadêmicas sobre *games*. E terceiro, as reações de júbilo que eram exibidas por alguns dos meus alunos toda vez que *play*, *start*, *exit*, *quit*, *save*, *game over* e vocábulos similares - encontrados com

1 Vide Figura 17, p. 71.

2 Não foi pela impossibilidade de tradução que preferi manter o termo no original, mas pela expectativa que a sua não-tradução pudesse remeter a uma gama de termos relacionados em inglês: *computer games*, *video games*/*videogames*, *eletronic games*, *digital games*, *handheld games*, *mobile games*, etc. Em português encontramos os termos: jogos eletrônicos, jogos de computador, videogames/vídeo jogos, jogos digitais, entre outros. Ao contrário do termo *games*, eles não encerram em uma única palavra o conjunto de termos mencionados acima e, muitas vezes, demandam explicações adicionais.

3 Vide Figura 21, p. 73.

4 Site oficial: <<http://www.counter-strike.com/>>. Acesso em: 10 jun. 2011.

5 Site oficial: <<http://www.thesims.ca.com>>. Acesso em: 10 jun. 2011.

6 Site oficial: <<http://www.selecoes.com.br/>>. Acesso em: 10 abr. 2011.

frequência em *games* -, surgiam durante as minhas aulas de inglês em escolas da rede pública estadual de Santa Catarina. Em cinco anos de experiência profissional, aquelas reações foram as que, indubitavelmente, mais instigaram a minha curiosidade. Pois uma grande parte daqueles alunos - que prontamente sabia o significado em português dos vocábulos acima -, rotineiramente, dizia “eu não sei nem falar português, por que preciso aprender inglês?”, “eu detesto inglês”, “inglês é muito difícil”, “lá fora eles não aprendem português, por que precisamos aprender inglês?”, dentre outros argumentos comumente emitidos contra o aprendizado dessa segunda língua (doravante SL)⁷.

Assim, foi a combinação desses três elementos: i) o meu (re)encantamento por *games*, ii) a descoberta de pesquisas acadêmicas sobre *games*, e iii) o *insight* acerca de um possível benefício dos *games* para a aquisição⁸ de uma SL, que deu origem às investigações da presente tese.

1.1 JUSTIFICATIVA

A ubiquidade das tecnologias digitais na sociedade contemporânea tem nos levado a resignificar o termo letramento. Embora sua definição esteja atrelada às especificidades de cada língua e cultura, e nenhuma definição formal consiga capturar as suas múltiplas facetas (UNESCO, 2005), o entendimento atual é que letramento é plural (THE NEW LONDON GROUP, 1996; COPE & KALANTZIS, 2000; UNESCO, 2004; LUKE, 2005). Ele não se restringe apenas às práticas de leitura e escrita de materiais impressos, mas envolve uma reconfiguração dessas práticas e também o desenvolvimento de habilidades cruciais (ITO et al.,

7 Alguns autores contrastam os termos “língua estrangeira” e “segunda língua” usando o primeiro para se referir ao aprendizado de uma língua fora do país onde ela é falada; e o segundo termo quando ela é aprendida no próprio país (por imigrantes, por ex.). Porém, seguindo Ellis (1985), no âmbito dessa tese eu uso o termo “segunda língua” de forma ampla para me referir às duas distinções acima. Além disso, “segunda língua” se refere ao aprendizado de qualquer língua adicional após o aprendizado da língua materna – assim, também inclui o aprendizado de uma terceira língua, quarta língua, etc.

8 O emprego do termo aquisição não se refere à distinção entre aquisição e aprendizagem feita por Stephen Krashen (vide 2.4.1). No âmbito dessa tese, eu uso os termos aprendizagem e aquisição indiscriminadamente. Se em algum ponto houver necessidade de estabelecer diferença entre ambos os termos, ela será indicada claramente no próprio texto.

2008; JENKINS et al., 2007; SALEN et al., 2009) para a compreensão e produção de uma gama variada de textos multimodais – que empregam mais do que um modo semiótico (i.e. palavras, imagens, sons, movimento, etc.) para criar significados (KRESS & VAN LEEUWEN, 1996; GEE, 2003).

Nesse cenário tecnológico e multimodal, surgem novos letramentos e novas formas de aprendizagem quando uma parcela significativa de crianças e adolescentes cria blogs e vlogs⁹, participa em redes sociais¹⁰, faz *downloads* de conteúdo digital, contribui em *fanfiction*¹¹, cria *machinimas*¹² e outros conteúdos digitais, joga *games*, etc. (JAMES et al., 2009; JENKINS et al., 2007). Sem surpresa, essas novas mídias¹³ competem mais e mais com os ambientes tradicionais de aprendizagem que são, muitas vezes, considerados enfadonhos e antiquados quando comparados com o mundo digital (PRENSKY, 2001; GEE, 2003). E nesse contexto, alguns pesquisadores afirmam que as questões de divisa digital estão mais relacionadas às diferenças entre gerações do que às diferenças de acesso e participação entre classes sociais (LEWIS & FINDERS, 2005; LUKE, 2005b) ou ainda entre as escolas e o mundo contemporâneo fora delas (STEINKUEHLER & JOHNSON, 2009).

Especificamente sobre *games* comerciais¹⁴, pesquisas diversas têm pululado no decorrer das últimas décadas e têm coberto uma miríade de tópicos - entre eles, os letramentos através de *games* (BUCKINGHAM & BURN, 2007; SQUIRE, 2008; SALEN, 2007; ZIMMERMAN, 2009; KENDALL & MCDUGALL, 2009; STEINKUEHLER & JOHNSON, 2009); os princípios de aprendizagem embutidos em alguns *games* (GEE, 2003) que apoiariam o seu uso em salas de aula (AMORY et al., 1999; GAMES-TO-TEACH PROJECT, 2001; MITCHELL & SAVILL-

9 O vlog é similar ao blog, porém com postagem de vídeos ao invés de textos. Ele é considerado uma forma de TV via internet.

10 Tais como *Orkut* e *Facebook*.

11 Podem ser vistas como expansões não-autorizadas de mídias variadas escritas pelos próprios fãs para cobrir tópicos que não foram vislumbrados pelo autor original (cf. Jenkins, 2006).

12 Machinima se refere à renderização e captura de vídeos de um certo *game* e a posterior adição de som para a produção de filmes (cf. LOWOOD, 2005).

13 No âmbito dessa tese, o termo “novas mídias” (ou “mídias digitais”) descreve uma ecologia midiática onde mídias tradicionais, como livros e rádio, convergem com tecnologias digitais, tais como celulares e computadores conectados à internet (cf. ITO, 2008).

14 os *games* comerciais - conhecidos em inglês como *commercial, off-the-shelf* (COTS) - têm como propósito primeiro o entretenimento.

SMITH, 2004; TWIST, 2005; KIRRIEMUIR, 2002, 2008; KIRRIEMUIR & MACFARLANE, 2004; BARAB, GRESSALFI & ARICI, 2009); o cultivo da criatividade e pensamento inovador (SCHAFFER, 2006); o porquê dos *games* apresentarem ambientes educativos engajantes (PRENSKY, 2001; BARAB et al., 2010); o desenvolvimento de habilidades cognitivas de ordem superior (FREITAS & LEVENE, 2004; BECK & WADE, 2004); a construção de identidades (GEE, 2003; FILICIACK, 2003; SANFORD & MADILL, 2006; THOMAS, 2007); questões de gênero (CARR, 2005; BEAVIS, 2005; JENSON & CASTELL, 2008; GEE & HAYES, 2010); alegações de que os *games* (assim como programas de TV) ficaram mais complexos nos últimos anos e têm nos tornado mais inteligentes (JOHNSON, 2005); as respostas emocionais que os *games* que pedem movimentos e gestos dos *gamers* (i.e. aqueles para Wii e Xbox) podem evocar (IBISTER, 2011); ad infinitum.

As minhas investigações iniciais sobre *games* e o uso deles na educação revelaram um campo em ebulição e com ramificações variadas; no entanto, eu não encontrei – de imediato – pesquisas sobre os (possíveis) benefícios dos *games* comerciais para a aquisição de SL. Contudo, a ideia de que era possível aprender inglês jogando *games* comerciais se tornou cada vez mais recorrente – nos relatos de meus alunos, de alguns amigos, e também em relatos lidos na internet. Para ilustrar esse último ponto, colhi alguns *screenshots* (vide Anexo A) de algumas comunidades da rede social Orkut¹⁵. Abaixo, listo o nome delas seguido da data de criação e também o número respectivo de membros¹⁶:

- aprendi a fala inglês no Tibia [sic] – 06/08/2006 – 13. 892 membros;
- Aprendi inglês no video-game [sic] – 12/12/2005 – 10. 376 membros;
- Aprendi ingles jogando FF [sic] - 31/08/2005 - 859 membros;
- Aprendi inglês no videogame – 28/09/2005) - 683 membros;

15 A rede social *Orkut* pode ser acessada após cadastro no seu site oficial: <www.orkut.com>. Acesso em: 10 jan. 2011.

16 A lista acima foi atualizada em 10 jan., 2011; cada comunidade cresceu exponencialmente ao longo dos últimos anos. Cabe ressaltar, que o propósito dessa lista é - meramente – o de ilustrar o argumento acima; e ela não será esmiuçada no decorrer dessa tese.

- Aprendi inglês nos games – 28/09/2005 - 230 membros;
- Aprendi ingles joganu rpgs [sic] – 27/02/2006 - 155 membros;
- Aprendi ingles jogando pokemon [sic] – 10/05/2007 - 22 membros;
- Aprendi inglês jogando Tibia – 19/09/2006 - 22 membros;
- Aprendi A Fala Ingles no Tibia [sic] – 03/05/2006 - 22 membros;
- Aprendi inglês jogando Zelda – 13/09/2007 - 19 membros;
- aprendi ingles pelo vídeo-game [sic] – 16/03/2009) - 9 membros;
- Aprendi inglês jogando NFS – 10/01/2011 - 2 membros.

Os primeiros trabalhos que relacionaram *games* e a aquisição de SL não tardaram a ser publicados. DeHaan (2005a) listou as características que tornariam os *games* benéficos para os aprendizes de línguas – entre elas, a apresentação simultânea da língua oral e escrita; e Purushotma (2005) relatou as modificações que ele próprio fez no *game* The Sims para facilitar o seu aprendizado de alemão. Essas pesquisas me muniram com subsídios teóricos, porém não abarcavam o problema de pesquisa que eu havia vislumbrado e que apresentarei adiante.

Em resumo, esta tese se justifica devido: i) à importância de investigarmos acerca do papel dos *games* na sociedade contemporânea, ii) à escassez de trabalhos que relacionam *games* e aquisição de SL, e iii) à ausência de pesquisas sobre o problema vislumbrado na presente tese.

1.2 PROBLEMA

No livro *What Video Games Have to Teach us about Learning and Literacy*, James Paul Gee¹⁷ diz que os *games* são textos multimodais que pertencem a “domínios semióticos” distintos. Gee,

17 James Paul Gee (ou Jim Gee) é um pesquisador americano que já trabalhou em diferentes áreas de pesquisa - entre elas, psicolinguística, análise do discurso, sociolinguística, letramento e, mais recentemente, *games*. O seu site pessoal é: <<http://www.jamespaulgee.com/>>. Acesso em: 15 jun. 2011.

espirituosamente, explica que *semiótico* é simplesmente uma maneira elegante de dizer que todas as coisas ao nosso redor - imagens, palavras, sons, gestos, movimentos, objetos, e até mesmo pessoas - contém significados, e que esses significados dependem da situação, da prática social, da cultura ou do período histórico. Em seguida, ele define “domínios semióticos” como um “um conjunto de práticas que recruta uma ou mais modalidades (por ex., língua oral ou escrita, imagens, equações, símbolos, sons, gestos, gráficos, artefatos, etc.) para comunicar tipos distintos de significados”¹⁸ (GEE, 2003, p. 18)¹⁹. Os *games* pertencem a “domínios semióticos” distintos devido à existência de gêneros variados de *games*: de tiro, de estratégia, de simulação, de aventura, etc. Com relação ao conteúdo verbal, ele afirma:

Os textos não são compreendidos apenas verbalmente (i.e., somente em termos das definições das palavras no texto e suas relações internas umas como as outras), mas são compreendidos em termos de experiências corporificadas. Os aprendizes transitam entre textos e experiências corporificadas. O entendimento que é estritamente verbal apenas surge quando os aprendizes tiveram experiências corporificadas suficientes naquele domínio e experiências abundantes com textos similares²⁰ (Ibidem, p. 108).

Segundo Gee, os *games* não apresentam as informações verbais em forma de listas descontextualizadas para serem memorizadas. Ao contrário, elas são apresentadas dentro de um certo domínio semiótico e *just in time* - ou seja, quando e onde elas

18 Tradução minha. De agora em diante, todas as traduções serão de minha autoria – exceto quando houver indicação explícita do contrário. Para cada citação traduzida segue o original em nota de rodapé.

19 “a set of practices that recruits one or more modalities (e.g. oral or written language, images, equations, symbols, sounds, gestures, graphs, artifacts, etc.) to communicate distinctive types of meanings.”

20 “Texts are not understood purely verbally (i.e., only in terms of the definitions of the words in the text and their text-internal relationships to each other) but are understood in terms of embodied experiences. Learners move back and forth between texts and embodied experiences. More purely verbal understanding (reading texts apart from embodied action) comes only when learners have had enough embodied experience in the domain and ample experiences with similar texts.”

podem ser usadas. Às vezes, também *on demand* - quer dizer, quando o *gamer* solicita tais informações.

No contexto de aprendizagem de línguas, van Lier (2004a) escreve:

Um ambiente de aprendizagem não é aquele no qual um professor joga signos linguísticos ao léu - da mesma maneira que um excêntrico bilionário jogaria notas de dólar; nem aquele no qual notas de várias denominações linguísticas são distribuídas em fragmentos por um gramático avarento. Ao contrário, esperamos ensinar aos aprendizes como o mercado linguístico funciona. Essa é uma proposição bem diferente daquela de ensinar regras de gramática e vocabulário ²¹ (Ibidem, p. 81).

Em seguida, van Lier explica que entendemos o funcionamento do *mercado linguístico* quando interagimos nele e atentamos para a totalidade de formas disponíveis para expressar e construir significados: gestos, mensagens verbais, movimentos, expressões, etc.

A partir das ideias esboçadas acima, o foco de interesse dessa pesquisa se volta para aspectos de aquisição de uma SL no domínio semiótico dos *games* - com os seus vários modos de criar significados. Mais especificamente: na aquisição de elementos linguísticos de *games* comerciais jogados com o propósito primeiro de entretenimento. Abaixo, formulo o problema de pesquisa da presente tese:

Jogar *games* comerciais com o propósito primeiro de entretenimento auxilia no processo de aquisição de uma segunda língua? Mais especificamente, na aquisição de elementos linguísticos?

21 "A learning environment is not one in which a teacher throws linguistic signs around like an eccentric billionaire might throw dollar bills, nor one in which bills of various linguistic denominations are doled out piecemeal by a grammar miser. Instead, we hope to teach the learners how the *linguistic market* works. This is quite a different proposition from teaching rules of grammar and vocabulary."

1.3 OBJETIVOS

1.3.1 Objetivo Geral

Investigar a aquisição de elementos linguísticos de uma segunda língua no domínio semiótico dos *games* comerciais Need for Speed: Underground e The Sims.

1.3.2 Objetivos Específicos

1. Selecionar elementos linguísticos da série de *games* Need for Speed: Underground e do *game* The Sims e classificá-los quanto ao nível de importância para a continuidade de cada *game*;
2. Utilizar tarefas de tradução como ferramentas para a coleta de dados;
3. Explorar os efeitos da sinergia visual-verbal nas tarefas de tradução;
4. Criar o grupo de *gamers*²² e o de não-*gamers*²³ para contrastar os resultados obtidos;
5. Formular hipóteses iniciais sobre as possíveis ligações entre jogar *games* e a aquisição de elementos linguísticos de uma segunda língua.

Mäyã (2008) diz que os pesquisadores que investigam *games* vêm de diferentes áreas e suas pesquisas são altamente interdisciplinares. A presente tese reforça essa constatação, pois para alcançar os objetivos propostos buscar-se-á subsídios teóricos nas seguintes áreas: i) letramento, ii) aquisição de línguas, iii) estudos da tradução e iv) estudos de *games*. Além disso, ela será realizada no programa de pós-graduação em Estudos da Tradução (PGET), da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e contará com um estágio doutoral no Comparative Media Studies (CMS), do Massachusetts Institute of Technology (MIT). Durante o estágio doutoral realizar-se-á pesquisas no The Education Arcade (TEA)²⁴, um grupo que pesquisa e desenvolve *games* educativos,

²² Gamer é o indivíduo que joga *games*.

²³ Não-gamer é o indivíduo que não joga *games*.

²⁴ <http://educationarcade.org/>

entre eles Xenos²⁵ – uma plataforma gratuita para o ensino e aprendizagem de SL; e também no GAMBITH²⁶, um laboratório de *games* em colaboração com o governo de Cingapura que pesquisa e desenvolve *games* relacionados com problemas de pesquisas específicos.

1.5 ESTRUTURA DESSA TESE

A presente tese está estruturada em cinco capítulos - sendo o primeiro deles introdutório, no qual eu apresento os elementos que deram origem às investigações dessa pesquisa, o problema, os objetivos, e a estrutura desta tese. O segundo capítulo será dedicado à revisão de literatura e, devido ao caráter interdisciplinar dessa tese, ele será dividido em cinco seções que versarão sobre tópicos essenciais para o desenvolvimento dessa pesquisa. Na primeira seção, escreverei sobre multiletramento, que é o ponto de partida dessa tese. Na segunda seção, oferecerei algumas definições do termo *games*; depois, um breve histórico dos *games*; em seguida, falarei sobre os Estudos de *games* e trarei argumentos para o uso de *games* em contextos educacionais. Na terceira seção, eu buscarei as origens do uso de *games* no processo de ensino-aprendizagem de SL na área de CALL; depois, apresentarei resultados de algumas pesquisas atuais sobre *games* e aquisição de SL. Na quarta seção, debruçar-me-ei sobre os construtos *input*, interação e *output*; em seguida, sobre a perspectiva ecológica no processo de aquisição de SL. Na última seção, trarei alguns argumentos favoráveis ao uso de tradução no processo de ensino-aprendizagem de SL; por fim, apresentarei o modelo funcionalista de tradução de Christiane Nord. No terceiro capítulo, descreverei os caminhos metodológicos percorridos nessa pesquisa e, em seguida, detalharei dois estudos exploratórios. Primeiro, descreverei em detalhes o estudo 1 com a série Need for Speed: Underground e mostrarei os resultados e a análise de dados. Depois, o estudo 2 com o *game* The Sims será detalhado, seguido também dos resultados e análise de dados. A discussão de dados será apresentada no quarto capítulo. E a conclusão será o último capítulo desta tese.

²⁵ <http://xenos-isle.com/>

²⁶ <http://gambit.mit.edu/>

2 REVISÃO DE LITERATURA

O presente capítulo contém cinco seções que versam sobre tópicos essenciais da presente tese. A primeira seção é dedicada ao ponto de partida dessa pesquisa: multiletramento. A segunda seção discorre sobre *games*; a terceira seção busca as origens do uso de *games* no processo de ensino-aprendizagem de SL. A quarta seção trata de alguns aspectos de teorias de aquisição de SL. Por fim, a quinta seção é dedicada à adoção da tradução no processo de ensino-aprendizagem de SL, e também ao modelo funcionalista de tradução de Christiane Nord.

2.1 MULTILETRAMENTO



Figura 1 - Pôster *Hula* da campanha *The Beautiful Word*.
Fonte: Ogilvy Paris.

A figura²⁷ acima é um dos seis pôsteres de uma campanha de publicidade que foi concebida em 2007 e veiculada, inicialmente, na França com o nome de *Bravo les Mots*. Internacionalmente, a campanha ficou conhecida como *The Beautiful Word* e seu propósito era reavivar o interesse pelo jogo *Scrabble*. Ele foi criado por Alfred Mosher Butt²⁸ nos anos 30 – porém, comercializado pela primeira vez apenas em 1949 – e se tornou um dos jogos de palavras de tabuleiro mais populares da história (BARNES, 2009). Todavia, com a preferência crescente por entretenimento digital, ele começou a cair no esquecimento. Para reacender o interesse pelo jogo, a agência *Ogilvy Paris*²⁹ criou seis pôsteres – *Beast*, *Condom*, *Vampire*, *Nurse*, *Hula* e *Buddha*³⁰ – que traduziam visualmente seis tabuleiros tradicionais do jogo *Scrabble*.

A figura 2 mostra um tabuleiro tradicional do *Scrabble* e a figura 3 exhibe a sua tradução visual no pôster *Beast*. As imagens do pôster se conectam entre si exatamente como as palavras se conectam no tabuleiro da figura 2. E a figura 4 apresenta um recorte do pôster *Beast* onde é possível visualizar em detalhes a tradução visual das palavras samurai, anões (*dwarves*), canguru (*kangaroo*), ferro (*iron*), relógio (*clock*), e furadeira (*drill*):

27 Se você estiver lendo uma versão impressa dessa tese, você visualizará todas as imagens em preto e branco. Ela, porém, acompanha um CD com uma cópia colorida em pdf. Alternativamente, você poderá acessar o site da Pós-Graduação em Estudos da Tradução – <www.pget.ufsc.br> – e na seção “Teses e Dissertações” poderá fazer o download de uma versão colorida. Ou você pode enviar um email para a autora <cdvidal@mit.edu> ou <crisvidalfloripa@hotmail.com> e solicitar uma cópia em pdf.

28 Scrabble é um jogo de palavras da Mattel. O seu site oficial detalha a criação e evolução do jogo, e também relata a história do seu criador: <<http://www.mattelscrabble.com/en/adults/history/page1.html>>. Acesso em: 3 mar. 2011.

29 Site oficial: <<http://www.decouvrir.ogilvy.fr/>>. Acesso em: 3 mar. 2011.

30 Todos os pôsteres da campanha Scrabble – the beautiful word podem ser encontrados no seguinte endereço: <<http://www.jonbarnes.net/scrabble-the-beautiful-word/>>. Acesso em: 28 maio 2011.

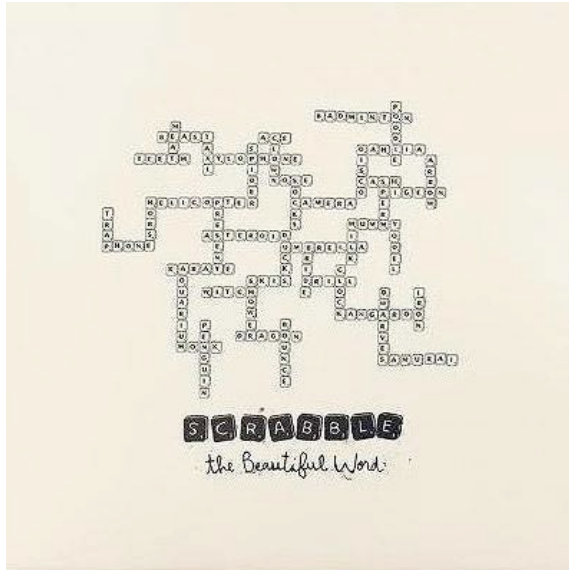


Figura 2 - Tabuleiro tradicional do jogo *Scrabble*.
Fonte: Ogilvy Paris.



Figura 3 - Pôster *Beast* da campanha *The Beautiful Word*.
Fonte: Ogilvy Paris.



Figura 4 – Recorte do pôster *Beast* da campanha *The Beautiful Word*. Fonte: Ogilvy Paris.

A campanha *The Beautiful Word* foi bem sucedida comercialmente e recebeu vários prêmios - entre eles, o *Silver Press Lion* no festival internacional de propaganda de Cannes de 2007 (DENIS, 2009). Mais tarde, ela teve uma nova edição e voltou em uma nova roupagem: três pôsteres da campanha anterior receberam

trilhas sonoras especiais, foram animados e batizados como *Hula*³¹, *Yoga*³² e *Sumo*³³. Para celebrar o sexagésimo aniversário do *Scrabble* no dia 23 de abril de 2009, as três animações foram veiculadas como propagandas de TV em diversos países. Nos dias seguintes elas ganharam popularidade e se espalharam rapidamente através da internet – um fenômeno conhecido como “mídias que se propagam” (*spreadable media*, em inglês) (FORD, 2009).

Antoaneta Metchanova, diretora de arte da *Ogilvy Paris*, enfatizou que, não obstante o seu apelo fortemente visual, *The Beautiful Word* era - essencialmente - sobre palavras que precisavam se conectar (DENIS, 2009). Ela foi executada através de recursos semióticos³⁴ variados: imagens, movimentos, música, efeitos sonoros, palavras, etc., e publicada em duas mídias diferentes: impressa e digital. Como resultado, a campanha produziu diferentes “textos multimodais” (KRESS & VAN LEEUWEN, 1996; GEE, 2003; BEARNE, 2004; HULL & NELSON, 2005), nos quais palavras aleatórias se encontravam acidentalmente e contavam histórias inusitadas.

The Beautiful Word empregou criatividade e originalidade para recriar uma ideia singela: palavras que precisavam se conectar. Porém, ela é apenas uma dentre inúmeras amostras, pois desde o surgimento da escrita temos continuamente reinventado a maneira que expressamos nossas ideias. Além disso, a campanha *The Beautiful Word* é um reflexo de como as ferramentas digitais alteraram significativamente a maneira que criamos os nossos textos:

A tecnologia computacional facilita não apenas o emprego fácil de uma ampla variação tipográfica em termos de fonte, tamanho, cor, etc., como também o uso de textos dinâmicos que ‘surgem’, ‘voam pela tela’, ‘giram’, ‘aparecem e desaparecem’, etc. As formas verbais da tela do computador também têm uma função intertextual forte

31 Assista ao vídeo Hula no seguinte endereço:

<<http://www.youtube.com/watch?v=SbiCmKMigMQ>>. Acesso em: 6 jun. 2011.

32 Assista o vídeo Yoga no seguinte endereço:

<<http://www.youtube.com/watch?v=AOhmfhFuBHs>>. Acesso em: 6 jun. 2011.

33 Assista o vídeo Sumo no seguinte endereço:

<<http://www.youtube.com/watch?v=xpBepot3LQE>>. Acesso em: 6 jun. 2011.

34 O termo “recursos semióticos” se refere aos recursos ou modos – língua, imagem, gestos, sons, etc. - utilizados para criar significados (VAN LEEUWEN, 2005; O'HALLORAN, no prelo).

(aludindo ou ecoando outros textos) quando elas aparecem em outros contextos, tais como as placas nas fachadas identificando estabelecimentos comerciais como newtown.freshfruit@georges.com (UNSWORTH, 2001, p. 9) ³⁵

A tecnologia digital trouxe mudanças significativas para a escrita nos últimos 20 anos ou mais. Nos meios de comunicação impressos como jornais, panfletos ou propaganda, as palavras agora estão quase sempre acompanhadas por fotografias, diagramas ou desenhos, e a impressão é realçada por uma variedade de tamanhos e formas de fontes. As telas estão muito mais comuns em estabelecimentos comerciais, ambientes de trabalho, escolas e lares. Os celulares transmitem imagens e palavras, e também sons. Muitos textos cotidianos são agora multimodais, combinando palavras com imagens em movimento, som, cor e uma variedade de visuais fotográficos, desenhados ou criados digitalmente ³⁶ (BEARNE & WOLSTENCROFT, 2007, p.1).

O termo texto possui um sem-número de definições. Na linguística textual ele é usado para se referir a “qualquer passagem, falada ou escrita, de qualquer extensão, que forma um todo

³⁵ Computer technology facilitates not only effortless uses of wide typographic variation in terms of font, size, colour, etc., but also the use of dynamic text which can ‘appear’, ‘fly’ across the screen, ‘rotate’ ‘flash on and off’ etc. The verbal forms of the computer screen also have a strong intertextual function (alluding to or echoing other texts) when they appear in other contexts such as signs on shopfronts identifying business like newtown.freshfruit@georges.com.”

³⁶ “Digital technology has brought significant changes to writing over the last 20 years or so. In everyday print-based communications like newspapers, information leaflets or advertising, words are now almost always accompanied by photographs, diagrams or drawings, and the print is enhanced by a variety of font sizes and shapes. Screens are much more familiar in shops, workplaces, schools and homes. Mobile phones transmit images and words as well as sound. Many everyday texts are now multimodal, combining words with moving images, sound, colour and a range of photographic, drawn or digitally created visuals.”

significativo”³⁷ (HALLIDAY & HASAN, 1976, p.1), pode ser equiparado ao termo discurso (VAN DIJK, 1977, FAIRCLOUGH, 1989), denota uma ocorrência comunicativa (BEAUGRANDE & DRESSLER, 1981), entre outras definições (cf. KLEMM, 2002). Todavia, nas últimas décadas, diferentes recursos semióticos começaram a ser empregados nos meios comunicativos e, gradualmente, passaram a partilhar com os recursos verbais, outrora dominantes, a comunicação de informações essenciais dos textos contemporâneos (LEMKE, 1998; UNSWORTH, 2001, BEAVIS, 2008). Com diferentes recursos para criar significados, a atenção começou a se voltar para a noção de multimodalidade.

A multimodalidade é uma abordagem que olha para além da língua escrita ou falada para investigar os múltiplos modos pelos quais nos comunicamos - através de imagens, sons, música, gestos faciais e corporais, uso do espaço, etc. (KRESS & VAN LEEUWEN, 1996; KRESS, 2003; VAN LEEUWEN, 2005; JEWITT, 2008; O’HALLORAN & SMITH, no prelo). A multimodalidade não descreve um fenômeno essencialmente novo, pois nossas experiências diárias ocorrem via modos diversos e, muitas vezes, simultâneos: vemos, ouvimos, falamos, tocamos, nos movimentamos, diferenciamos sabores e cheiros, etc. (WILLIAMSON, 2005). Além disso, ela é um recurso que pode estar presente em qualquer texto: “no sentido pleno do termo, toda a criação de significado é multimodal. Todo texto escrito também é concebido visualmente”³⁸ (THE NEW LONDON GROUP, 1996, p. 17). UNSWORTH (2001, p. 9) diz que os textos escritos sempre foram multimodais,

[e]les são produzidos usando-se uma caligrafia ou fonte particular, de um tamanho específico ou em vários tamanhos, expostos de uma forma singular, em um determinado tipo e qualidade de papel ou outros materiais.³⁹

37 “any passage, spoken or written, of whatever length, that does form a unified whole.”

38 “in a profound sense, all meaning making is multimodal. All written text is also visually designed.

39 “They are produced using a particular script or typeface, of a particular size or in various sizes, laid out in a particular way and on certain types and quality of paper or other materials.

No entanto, a multimodalidade permanecia praticamente invisível até começar a ser amplamente explorada pelas tecnologias computacionais e surgir realçada em diferentes textos multimodais: livros, revistas, propagandas, sites, *games*, etc. Nesse contexto, a definição do termo letramento – que tradicionalmente se referia às habilidades de ler e escrever – foi desafiada. Lanham (1995, p. 198) diz que letramento progressivamente passou a ser entendido como “a habilidade de entender informações, não importa como elas sejam apresentadas”⁴⁰. Kress & Leeuwen (1996; 2000) relatam a mudança semiótica do verbal para o visual na sociedade contemporânea e clamam por um entendimento de letramento que leve em conta o visual e também outros recursos semióticos na construção de significados. E em 1996, The New London Group⁴¹ (doravante TNLG) cunha o termo *multiletramento* após compreender que letramento era plural, pois estava relacionado com diferentes práticas e habilidades, e envolvia outros modos de significado para além do puramente linguístico (TNLG, 1996; Cope & Kalantzis, 2000; UNESCO, 2004; Luke, 2005; Thomas, 2011). Para Heberle & Meurer (2007) o termo multiletramento se refere

às competências no uso da língua, imagens, filmes, e recursos computadorizados para produzir e interpretar significados; ele se preocupa com diferentes práticas de letramento (particularmente a relação texto/imagem e outras formas híbridas de letramento) em diferentes contextos sócio-culturais⁴² (Ibidem, p. 1).

40 “the ability to understand information, however it is presented.”

41 Os seguintes educadores formaram o TNLG: Allan Luke, Carmen Luke, Courtney Cazden, Bill Cope, Gunther Kress, James P. Gee, Martin Nakata, Mary Kalantzis, Norman Fairclough, e Sarah Michaels. Durante uma semana, do mês de setembro de 1994, eles se reuniram em New London (no estado de New Hampshire, nos EUA) para discutir o futuro da pedagogia de letramento. Mais tarde, as suas discussões foram publicadas no artigo seminal *A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures* (vide referências).

42 “to competencies in the use of language, images, movies and computer-based resources to produce and interpret meanings; it concerns different literacy practices (particularly text/image relations and other hybrid forms of literacy) in different sociocultural contexts.”

A multimodalidade⁴³ é um dos aspectos centrais do termo multiletramento, pois surge da impossibilidade atual de pensarmos em letramento apenas como uma tarefa linguística ou à parte de uma miríade de fatores econômicos, tecnológicos e sociais:

Dois fatores distintos, no entanto relacionados, merecem ser, particularmente, elucidados. Existe, por um lado, uma mudança acerca da dominância de longa data da escrita para a nova dominância da imagem; e, por outro lado, uma mudança da dominância dos livros, enquanto mídia, para a dominância da tela. Esses dois fatores estão, juntos, produzindo uma revolução nos usos e efeitos de letramento e de significados associados para representar e comunicar em todos os níveis e domínios ⁴⁴ (KRESS, 2003, p.1).

A partir do *umbrella term*⁴⁵ multiletramento, diferentes definições de letramento foram (re)elaboradas e situadas dentro de práticas específicas, tais como “letramento visual”⁴⁶ (KRESS & VAN LEEUWEN, 1996), “letramento político, letramento cultural, letramento tecnológico, letramento informacional, letramento computacional, etc.”⁴⁷ (WEININGER, 2001, p. 57). No capítulo *From 'Reading' to 'New Literacy Studies'*, do livro *New Literacies: Everyday Practices & Classroom Learning*, os pesquisadores Colin

43 O propósito dessa tese não é realizar uma análise multimodal nos termos propostos por Kress & Leeuwen (1996). Recentemente, foi defendida uma dissertação na UFSC que contempla tal análise: cf.: SOUZA, Cecília Amanda Willi de. *Counter Strike calls to play – a multimodal analysis of the game cover*. 21 dez, 2010. 122 p. Dissertação (mestrado). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010.

44 “Two distinct yet related factors deserve to be particularly highlighted. These are, on the one hand, the broad move from the now centuries long dominance of writing to the new dominance of the image and, on the other hand, the move from the dominance of the medium of the book to the dominance of the medium of the screen. These two together are producing a revolution in the uses and effects of literacy and of associated means for representing and communicating at every level and in every domain.”

45 *Umbrella term* é um termo guarda-chuva, quer dizer, ele cobre tópicos variados sobre o mesmo tema.

46 “visual literacy”

47 “political literacy, cultural literacy, technological literacy, information literacy, computer literacy, etc.”

Lankshear e Michele Knobel sustentam que letramento é um conceito dinâmico e multifacetado não sendo possível, portanto, simplesmente descrever alguém como letrado ou iletrado (LANKSHEAR & KNOBEL, 2006). Contudo, o tema é alvo de constantes indagações (LANHAM, 1995; HOBBS, 1999; COPE & KALANTZIS, 2000; BROWN, 2002; JEWITT, 2008) sendo a mais recente no que tange ao uso de novas mídias⁴⁸.

2.1.1 Novos Letramentos Midiáticos

Usamos o termo ‘novas mídias’ para descrever uma ecologia midiática onde as mídias mais tradicionais como livros, TV e rádio, estão se ‘convergendo’ com mídias digitais, especificamente mídias interativas e mídias para comunicação social⁴⁹ (ITO et al., 2008, p. 8).

(...) ‘novo’ em relação ao letramento não está preocupado com novos letramentos como tal, mas principalmente, com uma nova abordagem para pensar sobre letramento como um fenômeno social⁵⁰ (LANKSHEAR & KNOBEL, 2006, p. 24).

(...) nas últimas décadas, o conceito de letramento moveu-se para além de sua simples ideia de um conjunto de habilidades técnicas de leitura, escrita e cálculo – os famosos ‘3 Rs’ [em inglês] - para uma noção plural que abrange os múltiplos significados e dimensões dessas competências inevitavelmente vitais. Tal visão, que

48 Os termos “novas mídias”, “mídias digitais” e “novas tecnologias” serão utilizados indistintamente nessa tese. De modo geral, eles se referem às mídias que as pessoas usam para se conectarem – entre eles, celulares, PDAs, consoles de *games* e computadores conectados à internet.

49 “We use the term “new media” to describe a media ecology where more traditional media, such as books, television, and radio, are “converging” with digital media, specifically interactive media and media for social communication.”

50 “(...) ‘new’ in relation to literacy is not concerned with new literacies as such but, rather, with a new approach to thinking about literacy as a social phenomenon”

responde às recentes transformações econômicas, políticas e sociais, incluindo a globalização, e o avanço das tecnologias da informação e comunicação (TICs), reconhece que há muitas práticas de letramento embutidas em diferentes processos culturais, circunstâncias pessoais e estruturas coletivas⁵¹ (UNESCO, 2004, p.6).

O consumo de novas mídias já levantou diferentes preocupações, entre elas a falta de segurança e privacidade on-line (DE LA MERCED, 2006; GARDNER, 2007), o contato reduzido com o mundo *real* resultante do excesso de atividades mediadas (TURKLE, 2011) e questões de acesso tecnológico e divisa digital (WARSCHAUER, 2002). Todavia, pesquisadores de diversas áreas (JENKINS, 2006; ITO, 2008) também têm se debruçado sobre os benefícios trazidos não apenas pelo consumo, mas também pela produção dessas novas mídias. E uma série de projetos – entre eles, NAVE⁵², 2004; Digital Youth Project⁵³, 2006; New Media Literacies⁵⁴, 2006; Good Play Project⁵⁵, 2006; Quest to Learn⁵⁶, 2009; e The Digital Generation Project⁵⁷, 2009 - começaram a investigar o uso de mídias digitais, sobretudo em ambientes escolares ou em programas pós-escola. Sem ignorar os riscos potenciais, eles procuram oferecer uma descrição mais completa

51 “(...) over the past few decades, the conception of literacy has moved beyond its simple notion as the set of technical skills of reading, writing and calculating – the so-called ‘three R’s’ – to a plural notion encompassing the manifold meanings and dimensions of these undeniably vital competencies. Such a view, attending recent economic, political and social transformations, including globalization (ICTs), and the advancement of information and communication technologies, recognizes that there are many practices of literacy embedded in different cultural processes, personal circumstances and collective structures.”

52 Site oficial: <<http://www.oifuturo.org.br/educacao/oi-nave/>>. Acesso em: 14 maio 2011. Até a defesa dessa tese (agosto/2011) não havia nenhum documento oficial relatando suas atividades; por essa razão, o projeto não será descrito nas seções seguintes.

53 Site oficial: <<http://digitalyouth.ischool.berkeley.edu/>>. Acesso em: 14 maio 2011.

54 Site oficial: <<http://www.newmedialiteracies.org/>>. Acesso em: 14 maio 2011.

55 Site oficial: <<http://www.goodworkproject.org/research/goodplay/>>. Acesso em: 14 maio 2011.

56 Site oficial: <<http://q2l.org/>>. Acesso em: 14 maio 2011.

57 Site oficial: <<http://www.edutopia.org/digital-generation>>. Acesso em: 14 maio 2011.

desse cenário midiático e listam as habilidades que podem ser desenvolvidas no contato com mídias variadas.

Relatórios de diversos projetos da *Digital Media & Learning Initiative* da *MacArthur Foundation*⁵⁸ mostram que as crianças e adolescentes que nasceram em um mundo permeado por mídias digitais aprendem, se comunicam, e se socializam de formas diferentes do que as crianças e adolescentes de gerações anteriores. Por exemplo, as pesquisas conduzidas pelo *Digital Youth Project* mostram que:

Muitos adultos se preocupam que as crianças estejam desperdiçando tempo em atividades on-line, enviando torpedos ou jogando *games*. Os pesquisadores explicam porque os jovens consideram essas atividades atrativas e importantes. O mundo digital está criando novas oportunidades para a juventude contestar normas sociais, explorar interesses, desenvolver habilidades técnicas, e experimentar com novas formas de auto-expressão. Essas atividades têm capturado a atenção de adolescentes porque elas possibilitam meios para estender os espaços sociais, para a aprendizagem auto-dirigida, e a independência⁵⁹ (ITO et al., 2008, p.1).

O *Good Play Project*, liderado por Howard Gardner, tinha como desafio “ir além do otimismo e pessimismo ingênuos e encorajar uma reflexão crítica sobre uma variação considerável nos propósitos e valores que os jovens trazem para suas atividades online.”⁶⁰ (JAMES et al., 2009, p. 16) e o seu relatório-síntese conclui que:

58 Site oficial: <<http://www.macfound.org/>>. Acesso em: 14 maio 2011.

59 “Many adults worry that children are wasting time online, texting, or playing video games. The researchers explain why youth find these activities compelling and important. The digital world is creating new opportunities for youth to grapple with social norms, explore interests, develop technical skills, and experiment with new forms of self-expression. These activities have captured teens’ attention because they provide avenues for extending social worlds, self-directed learning, and independence.”

60 “to move beyond naive optimism or pessimism and encourage critical reflection on the considerable variation in the purposes and values that young people bring to their online activities.”

as questões de falta de ética nas mídias digitais giram em torno de cinco questões – identidade, privacidade, propriedade e autoria, credibilidade e participação. Nosso relato considera evidente que a ‘juventude digital’ possui modelos digitais distintos à respeito daquelas questões. Em sites de redes sociais, blogs, *games*, e outras comunidades online que contêm mídias digitais, normas específicas parecem estar emergindo acerca de auto-representação e auto-expressão; revelação de informações pessoais; criação, apropriação e compartilhamento de conteúdo; e conduta com os demais. Algumas dessas normas – tais como ocultar a identidade real, tanto por diversão quanto por segurança – carregam interesses éticos e sugerem que ‘mentes éticas’ distintas podem estar emergindo⁶¹ (Ibidem, p.79).

O projeto *New Media Literacies* recomenda em seu *White Paper*⁶² que o letramento no século XXI seja entendido mais socialmente do que individualmente e que os alunos devem adquirir habilidades e competências culturais (JENKINS et al., 2007). Henry Jenkins (2006) cunhou o termo *culturas participativas* (*participatory cultures*) para contrastar os espectadores de novas mídias com os espectadores de mídias tradicionais:

61 “ethical fault lines in the digital media revolve around five issues—identity, privacy, ownership and authorship, credibility, and participation. Our account considers evidence that “digital youth” hold distinct mental models with respect to these issues. In social networking sites, blogs, games, and other online communities that comprise the digital media, specific norms appear to be emerging around self-representation and self-expression; disclosure of personal information; creation, appropriation, and sharing of content; and conduct with others. Some of these norms—such as identity deception, either for play or for safety’s sake - carry ethical stakes and suggest that distinct “ethical minds” may be emerging.”

62 *White Paper* é um documento oficial de uma organização. Ele serve para informar ou guiar o público acerca de um dado problema e apresenta soluções para solucioná-lo. Fonte: adaptado de: <http://pt.wikipedia.org/wiki/White_paper>. Acesso em: 10 jan. 2011.

Uma cultura participativa é aquela com barreiras relativamente baixas para expressão artística e engajamento cívico, amplo suporte para criar e compartilhar suas criações, e algum tipo de orientação informal através da qual o que é sabido pelos mais experientes é repassado para os iniciantes. Uma cultura participativa é também aquela na qual os membros acreditam que as contribuições deles importam, e sentem - em certo grau - conexão social com os demais (pelo menos eles se importam com o que outras pessoas pensam sobre aquilo que eles criaram)⁶³ (Ibidem, p. 3).

Jenkins cita as escolas de samba como um exemplo de organização das culturas participativas e reporta os trabalhos de Seymour Papert a esse respeito:

(...) temos considerado como a matemática pode ser aprendida em ambientes que se assemelhem com as escolas de samba brasileiras, ambientes que são reais, socialmente coesivos e onde ambos - especialistas e novatos - estão aprendendo. A escola de samba, embora não seja 'exportável' para uma cultura estrangeira, representa um conjunto de atributos que um ambiente de aprendizagem deveria e poderia ter. A aprendizagem não está separada da realidade. A escola de samba tem um propósito, e a aprendizagem está integrada na escola para atender a esse propósito. Os novatos não estão separados dos especialistas, e esses também estão aprendendo⁶⁴ (PAPERT, [1980], 1993, p. 179).

63 "A participatory culture is a culture with relatively low barriers to artistic expression and civic engagement, strong support for creating and sharing one's creations, and some type of informal mentorship whereby what is known by the most experienced is passed along to novices. A participatory culture is also one in which members believe their contributions matter, and feel some degree of social connection with one another (at the least they care what other people think about what they have created)."

64 "[...] we have considered how mathematics can be learned in settings that resemble the Brazilian samba school, in settings that are real, socially cohesive, and where experts

Ao investigar o estilo de consumo de mídias digitais das culturas participativas, o projeto *New Media Literacies* identificou um conjunto de habilidades sociais e competências culturais (Quadro 1) “que os jovens deveriam adquirir para serem participantes éticos, criativos, ativos e integrais nessa cultura participativa emergente”⁶⁵ (Ibidem, p. 56). E um conjunto de atividades também foi elaborado para encorajar os pais, os professores e os alunos a refletirem acerca do uso de mídias (vide o site do projeto⁶⁶).

and novices are all learning. The samba school, although not ‘exportable’ to an alien culture, represents a set of attributes a learning environment should and could have. Learning is not separate from reality. The samba school has a purpose, and learning is integrated in the school for this purpose. Novice is not separated from expert, and the experts are also learning.”

65 “that young people should acquire if they are to be full, active, creative, and ethical participants in this emerging participatory culture.”

66 Site oficial: <<http://www.newmedialiteracies.org>>. Acesso em: 20 de jan. 2011.

Habilidades ou competências culturais	Definições
Brincar ou jogar	a capacidade de explorar o ambiente como uma forma de resolução de problemas.
Performance	a habilidade de adotar identidades alternativas com o propósito de improvisação e descoberta.
Simulação	a habilidade de interpretar e construir modelos dinâmicos dos processos do mundo real.
Apropriação	a habilidade de significativamente usar fragmentos e remixar conteúdo midiático.
Multi-tarefas	a habilidade de escanear o ambiente e mudar o foco, quando necessário, para detalhes salientes.
Cognição distribuída	a habilidade de interagir significativamente com ferramentas que expandem a nossa capacidade mental.
Inteligência coletiva	a habilidade de coletar conhecimentos e comparar dados para alcançar um objetivo comum.
Julgamento	a habilidade de avaliar a confiabilidade e credibilidade de diferentes fontes de informação
Navegação transmídia	a habilidade de acompanhar o fluxo de histórias e de informações por meio de múltiplas modalidades.
Redes de contato	a habilidade de buscar, sintetizar e disseminar informações.
Negociação	a habilidade de se deslocar entre comunidades diversas, discernindo e respeitando suas múltiplas perspectivas; e compreender e seguir normas alternativas.

Quadro 1 - Habilidades sociais e competências culturais.

Fonte: traduzido de Jenkins et al, 2007, p 56.

Por fim, o projeto *Quest to Learn: Developing the School for Digital Kids* (SALEN et al., 2009), uma parceria do *Institute of Play*⁶⁷ e do *New Visions for Public Schools*⁶⁸, revela o design de uma escola “para ajudar os alunos a integrarem letramentos novos e antigos através de um entendimento sobre o mundo como um conjunto de sistemas interconectados”⁶⁹ (Ibidem, p. 2). O Quadro 2 apresenta as dez práticas basilares que definem a escola *Quest to Learn* (doravante Q2L). Funcionando desde 2009 em Nova York e tendo aberto recentemente uma segunda unidade em Chicago, a Q2L é uma escola pública (*charter school*) cuja missão é traduzir a forma subjacente dos *games* em um modelo pedagógico inovador para as “crianças e adolescentes digitais”:

A aprendizagem que ocorre na Q2L é situada e *gamelike*. Por situada, nós queremos dizer que os alunos assumem as identidades e comportamentos de designers, inventores, escritores, historiadores, matemáticos, e cientistas em contextos que são reais ou significativos - ou ambos - para os alunos. Por *gamelike*, nós nos referimos a uma abordagem para a aprendizagem que se inspira nas qualidades intrínsecas dos *games* e seus designs para engajar os alunos em uma exploração intensa das disciplinas escolares; sendo a aprendizagem para o século XXI a sua característica central.⁷⁰ (Ibidem, p. 10).

As qualidades dos *games* serão exploradas na próxima seção. É importante ressaltar que a Q2L não tem no seu currículo apenas *games* comerciais – mas usa os seus atributos e também o auxílio de

67 Site oficial: <<http://www.instituteofplay.com/>>. Acesso em: 3 mar. 2011.

68 Site oficial: <<http://www.newvisions.org/>>. Acesso em: 3 mar. 2011.

69 “to help students bridge old and new literacies through learning about the world as a set of interconnected systems.”

70 “The learning that takes place at Q2L is situated and gamelike. By “situated,” we mean that students are asked to “take on” the identities and behaviors of designers, inventors, writers, historians, mathematicians, and scientists in contexts that are real or meaningful to them or both. By “gamelike,” we mean an approach to learning that draws on the intrinsic qualities of games and their design to engage students in a deep exploration of subject matter, with twenty-first-century learning at its core.”

outras mídias digitais para criar experiências de aprendizagem que respondam às necessidades das crianças e adolescentes que estão crescendo em um mundo digital. Além disso, a Q2L está ancorada na ideia de *gaming literacies*, uma abordagem para letramento baseada em *gaming* e *game design*, que será apresentada na subseção seguinte.

Práticas	Definição
Assumir diferentes identidades	Minha identidade de aprendiz é complexa e evolui com minha adesão a uma comunidade de prática. Sou um(a) escritor(a), designer, professor(a), aluno(a) e <i>gamer</i> .
Empregar os princípios de design de <i>games</i> e de pensamento sistêmico	Tudo que eu faço na escola se conecta com a minha vida fora da escola - através dos princípios de design de <i>games</i> e de pensamento sistêmico.
Praticar no contexto	A escola é um espaço de prática onde os sistemas de vida que eu habito e compartilho com os outros são modelados, projetados, partilhados, reengendrados, e explorados como formas de conhecê-los.
Jogar e refletir	Eu jogo <i>games</i> e reflito acerca das lições contidas neles.
Teorizar e testar	Sou um(a) aprendiz enquanto eu proponho, testo, brinco com, e valido teorias sobre o mundo.
Responder à necessidade de saber	Estou motivado(a) para fazer perguntas difíceis, a procurar por respostas complexas, e assumir a responsabilidade de imaginar soluções com o grupo.
Interagir com os outros	Os <i>games</i> não são apenas um modelo para me ajudar a pensar como o mundo

	funciona, mas também uma mídia dinâmica através da qual eu me engajo socialmente e desenvolvo um entendimento mais profundo de mim mesmo(a) no mundo.
Experimentar e imaginar possibilidades	Eu me arrisco, crio significados, e ajo criativamente e engenhosamente dentro de variados tipos de sistemas.
Dar e receber <i>feedback</i>	Minha aprendizagem é visível para mim, e eu sei como antecipar o que vou aprender em seguida.
Inventar soluções	Eu resolvo problemas usando uma metodologia sistêmica e de design de <i>games</i> : eu identifico as regras, invento um processo, o executo e o avalio.

Quadro 2 - As dez práticas basilares que definem a escola Q2L. Fonte: traduzido de Salen et al, 2009, p. xvii.

2.1.2 *Gaming Literacy*

*Gaming literacies*⁷¹ emergem daquilo que eu chamo *gaming* atitude, que o Jay Lemke qualifica como ‘postura chistosa’, uma atitude diretamente ligada às qualidades criativas, de improvisação, e subversivas do ato de jogar. Eu uso intencionalmente o termo ‘*gaming*’ literacies e não ‘*game*’ literacies, pois meu interesse não reside, meramente, em como os *games* digitais funcionam (formalmente, socialmente, culturalmente, ideologicamente), mas em como eles apoiam uma postura de aprendizado baseada em jogos, que é performática e frequentemente transgressiva – e que, por sua vez, deve muito do seu caráter específico para o status de *games* como sistemas dinâmicos e baseados em regras. Como sistemas projetados, os *games* oferecem determinados termos de engajamento, regras de jogo que geram formas estilizadas de interação. Os *gamers* não apenas seguem as regras, mas as forçam, testando os limites do sistema em formas, frequentemente, únicas e poderosas⁷² (SALEN, 2007, p. 8).

71 Devido à dificuldade de encontrar um termo em português que capturasse a ambiguidade do termo *gaming*, que será discutida a seguir, eu optei em mantê-lo em inglês. Para manter um padrão, o termo *literacy* (letramento) quando acompanhado do termo *gaming* também será utilizado em inglês.

72 “Gaming literacies emerge from what I call a gaming attitude, which Jay Lemke refers to as a “stance of playfulness”, an attitude tied directly to the creative, improvisational, and subversive qualities of play. I intentionally use the term “gaming” literacies and not “game” literacies as my interest is not simply in how digital games work (formally, socially, culturally, ideologically) but in how they support a performative and often transgressive learning stance based in play, which in turn, owes much of its specific character to the status of games as dynamic, rule-based systems. As designed systems, games offer certain terms of engagement, rules of play that engender stylized forms of interaction. Gamers not only follow rules, but push against them, testing the limits of the system in often unique and powerful ways.”

O termo *gaming literacy* surgiu em 2006 quando os pesquisadores⁷³ do grupo GLS⁷⁴ discutiam acerca da conexão entre *games*, aprendizagem, letramento e design. Zimmerman (2009) brinca com os dois sentidos que o conceito *gaming*⁷⁵ pode assumir. O primeiro deles diz respeito à maneira que *game* e *game design* se relacionam com letramentos emergentes e o segundo é o seu sentido duplamente malicioso “que pode significar explorar ou tirar vantagem de algo”⁷⁶ (Ibid., p.25). Por exemplo, *gaming a system*⁷⁷ - quer dizer, procurar atalhos escondidos e *cheats*⁷⁸ e, em seguida, modificar suas regras, por má fé ou com intenção de melhorá-lo. Assim, o segundo sentido de *gaming literacy* seria “brincar com letramento, demover e quebrar regras, brincar com nossas noções do que letramento tem sido e pode ser”⁷⁹ (Ibid., p.25).

Gaming também demanda uma atitude especial para que se inicie o jogo, uma *postura chistosa*⁸⁰ (LEMKE et al., 2006) ou *atitude lúdica*⁸¹ (SUTTS, 1990). Sem ela, o *gamer* não entra no jogo e sem o *gamer* “o *game* é um sistema formal esperando para ser habitado, como uma receita para ser preparada ou como as diretrizes do coreógrafo.”⁸² (SALEN, 2008, p.10). Para fisgar os *gamers*, os designers de *games* - engenhosamente - criam regras que possam convencê-los a investirem tempo no *game*, adotando assim aquela atitude especial. Sem surpresa, muitas vezes, os *gamers* não apenas seguem tais regras como também jogam contra elas, testando, assim, os limites do próprio sistema (i.e. do *game*): “[é] nesse momento, quando ‘forçar contra’ é transformado em um meta-

73 Os pesquisadores Betty Hayes, Constance Steinkuehler, David Shaffer, Eric Zimmerman, James Paul Gee, Katie Salen, Kurt Squire e Rich Halverson participaram reunião na qual o termo *gaming literacy* surgiu pela primeira vez.

74 GLS significa Games, Learning, and Society. De acordo com informações do site do grupo - <<http://www.gameslearningsociety.org/>> -, ele é formado por pesquisadores, desenvolvedores de *games*, líderes da indústria e do governo que investigam como os *games* operam, de que forma eles podem ser usados para transformar o modo que aprendemos, e o que isso significa para a sociedade.

75 Segundo Salen (2008), o termo *gaming* também inclui a interação com jogos (não-digitais). Embora os *games* dominem as discussões sobre aprendizagem através de jogos, muitas das características que qualificam os *games* como sistemas robustos de aprendizagem também estão presentes em versões não-digitais.

76 “which can signify exploiting or taking clever advantage of something.”

77 “subverter ou fazer travessuras com um sistema.”

78 “códigos ou trapaceas”

79 “‘*games*’ literacy, bending and breaking rules, playing with our notions of what literacy has been and can be.”

80 “stance of playfulness”

81 “lusory attitude”

82 “the game is a formal system waiting to be inhabited, like a recipe for baking or choreographer’s score.”

reflexivo ‘questionar sobre’ que a aprendizagem acontece de fato”⁸³ (Ibid., p.10).

Apesar do termo *gaming literacy* ser usado, geralmente, no singular, ele está relacionado com atividades diversas:

Aprender a ‘ler’ o sistema de um *game* para com ele jogar aponta para tipo específico de *gaming literacy* relacionado, em parte, com a habilidade de um jogador de entender como sistemas operam, e como podem ser transformados. Modificar e construir mundos, que formam a base de grande parte das atividades realizadas em MMOs e em mundos virtuais, por exemplo, pode ser outro tipo de *gaming literacy*, enquanto aprender como navegar em um sistema complexo a partir de recursos externos, como guias, listas de perguntas frequentes, walkthroughs, e fóruns para aprendizagem entre pares pode representar outro. Um terceiro tipo de *gaming literacy* pode ser visto na aprendizagem que acontece ao se negociar as demandas variáveis de um jogo justo: os jogadores devem se tornar letrados nas normas sociais de uma comunidade específica de *games*, aprendendo qual grau de transgressão é aceitável e quando um jogador cruzou essa linha. E o quarto, ao aprender como colaborar dentro de um espaço com múltiplos jogadores, onde o conhecimento é distribuído e a ação é frequentemente coletiva⁸⁴ (Ibidem, p.9).

83 “Yet it is in the moment when “pushing against” is transformed into a meta-reflective “questioning about” that learning truly takes place.”

84 “Learning to ‘read’ a game system in order to play with it points toward a specific kind of gaming literacy connected, in part, to the ability of a player to understand how systems operate, and how they can be transformed. Modding and world-building, which form the basis for much of the play of MMOs and virtual worlds, for example, might be another such gaming literacy, while learning how to navigate a complex system of out-of-game resources, from game guides, FAQs, walkthroughs, and forums to peer-to-peer learning, might represent another. A third gaming literacy might be seen in the learning that takes place in negotiating the variable demands of fair play: players must become literate in the social norms of a specific gaming community learning what degree of transgression is acceptable and when a player has crossed the line. A fourth in learning how to collaborate within a multiplayer space, where knowledge is distributed and action is most often collective.”

Gaming literacy é entendido através dos seus três componentes-chave: *sistema*, *jogo (play)* e *design* (ZIMMERMAN, 2009, p. 24). Sendo que todos eles estão ligados ao conceito de *design* de *games*; e cada um, em particular, representa tipos de letramento que não são trabalhados em ambientes educativos formais. De acordo com Zimmerman, todos os componentes do Quadro 3 “representam um novo conjunto de habilidades sociais, criativas e cognitivas - um conjunto de práticas que eu chamo de *gaming literacy*”⁸⁵ (Ibid., p.25).

85 “stand for a new set of cognitive, creative, and social skills—a cluster of practices that I call gaming literacy.”

Componentes-chave:		
i) <i>Sistemas</i> : os <i>games</i> são, na verdade, essencialmente sistêmicos. Todo <i>game</i> tem um substrato matemático, um conjunto de regras sob sua superfície.	ii) <i>Jogar ou brincar</i> : o ato de jogar ou brincar decorre da execução de suas regras – e em suas formas variadas também transcendem os sistemas que os geraram	iii) <i>Design</i> : “é o processo pelo qual o designer cria o contexto – com o qual o participante vai se deparar – e a partir dele o significado vai emergir” (Salen & Zimmerman, 2003).
Características:		
i) adotar um ponto de vista sistêmico (ser letrado em sistemas) significa entender o mundo como conjuntos dinâmicos de partes que possuem inter-relações complexas e em constante transformações; ver as estruturas que sustentam o nosso mundo, e compreender como elas funcionam.	ii) um letramento baseado em jogos é um letramento de inovação e invenção... ser letrado em jogos significa ter ludicidade – ter uma atitude jovial que vê as estruturas do mundo como oportunidades para um engajamento lúdico.	iii) o design é a peça fundamental. Através de formas variadas, ele auxilia a resgatar a ideia tradicional de letramento: entender e criar significados.
Conceito unificador:		
<p><i>Game design</i></p> <p>Sendo o design de <i>games</i> um processo de exploração, uma criação rigorosa de significados, e um empreendimento interdisciplinar único, ele representa formas multimodais de aprendizagem - aquelas que os educadores e teóricos de letramento têm discutido por anos, quicá mais significativamente nas publicações do TNLG.</p>		

Quadro 3 – O que é *Gaming Literacy*?

Fonte: Traduzido e adaptado de Zimmerman, 2009, p. 25-29.

O termo similar *game literacy* (letramento através de *games*) se preocupa, especialmente, com um entendimento crítico de *games* – de modo semelhante como já fazemos com filmes, televisão ou literatura (SQUIRE, 2005; BUCKINGHAM & BURN, 2007; ZAGAL, 2008). Ao passo que *gaming literacy* desafia nosso modo de compreender *games* – ao invés de focalizar apenas no que acontece dentro do “círculo mágico” (HUIZINGA, [1938], 2000)⁸⁶, ele nos incita a conectar aqueles acontecimentos com o mundo “aqui fora” (SALEN, 2007, 2008; ZIMMERMAN, 2009). Segundo os seus defensores, *gaming literacy* pode ser promovido ao jogar – criticamente - qualquer tipo de *game* como também na criação deles – entre eles, o *game* epistêmico⁸⁷ *Gamestar Mechanics* que será apresentado na próxima seção.

Alguns pesquisadores argumentam que, devido à sua ampla extensão, o sentido original do termo letramento se perdeu (cf. BUCKINGHAM & BURN, 2007). Todavia, nos trabalhos aqui apresentados foi recorrente a ideia de que as competências e habilidades acima listadas apenas se desdobram a partir dos – absolutamente fundamentais – modos tradicionais de letramento. A leitura e a escrita se tornam mais complexas e multifacetadas, e passam a ser tratadas como “um conjunto sofisticado de atividades de criação de significados que estão situadas em específicos espaços sociais”⁸⁸ (ROBISON, 2007); e continuam sendo as habilidades centrais na constelação de letramentos do século XXI (JENKINS et al, 2007; SQUIRE, 2008).

Os resultados das investigações dos projetos acima evidenciam algumas das mudanças profundas que vêm ocorrendo nos últimos anos quanto ao uso de diferentes mídias digitais. Eles não representam os únicos modos de pensarmos nos papéis das novas tecnologias para os anos vindouros como também não apresentam um consenso acerca do repertório de habilidades e competências essenciais para o século XXI, pois esse depende da especificidade de cada cultura, de cada contexto (INLG, 1996). No entanto, eles – certamente – apontam para o descompasso da sala

86 O termo ‘círculo mágico’ foi cunhado pelo filósofo Huizinga no livro *Homo Ludens*: “(...) seja quadrado ou redondo, de qualquer forma é sempre um círculo mágico, um recinto de jogo no interior do qual as habituais diferenças de categoria entre os homens são temporariamente abolidas.” (Huizinga, [1938], 2000, p. 59; Tradução de João Paulo Monteiro).

87 Segundo Shaffer (2006, p. 10), *games* epistêmicos são aqueles que nos encorajam a pensar de formas inovadoras.

88 “a sophisticated set of meaning-making activities situated in specific social spaces.”

de aula – enquanto diferentes mídias são, efetivamente, parte do dia-a-dia de crianças e adolescentes e representam formas, potencialmente, ricas de aprendizado elas são pouco abraçadas em ambientes escolares.

A próxima seção se debruçará sobre uma das mídias digitais identificadas nessa seção: *games*.

2.2 GAMES

2.2.1 Definindo o termo *game*

Apresento as quatro citações abaixo à guisa de tentativa⁸⁹ de definição do termo *game*:

Numa tentativa de resumir as características formais do jogo, poderíamos considerá-lo uma atividade livre, conscientemente tomada como "não-séria" e exterior à vida habitual, mas ao mesmo tempo capaz de absorver o jogador de maneira intensa e total. É uma atividade desligada de todo e qualquer interesse material, com a qual não se pode obter qualquer lucro, praticada dentro de limites espaciais e temporais próprios, segundo uma certa e certas regras. Promove a formação de grupos sociais com tendência a rodearem-se de segredo e a sublinharem sua diferença em relação ao resto do mundo por meio de disfarces ou outros meios semelhantes⁹⁰ (HUIZINGA, [1938], 2000, p. 13-14. Trad. João Paulo Monteiro).

Jogar um *game* é se engajar em uma atividade relacionada à ocorrência de uma situação específica, onde se empregam apenas os meios permitidos pelas regras, onde as regras proíbem o meio mais eficiente para favorecer o menos eficiente, e onde tais regras são aceitas apenas porque elas permitem a realização de dada

89 O grande empecilho para definir *games*/jogos reside no fato do termo se referir a uma gama variada de coisas. Schell (2008, p.24) cita alguns tipos de jogos: de tabuleiro, de cartas, de atletismo, aqueles dos parquinhos infantis, aqueles feitos em festas, jogos de azar, de charadas, de arcade, jogos eletrônicos, de computador, de console, etc.

90 O trabalho de Huizinga se refere à era *pré-games*, quer dizer, ele conceitua jogos de uma maneira geral, e não se refere, portanto, aos jogos digitais.

atividade⁹¹ (SUITS, 1990, p. 34).

(...) os *games* são obstáculos desnecessários que voluntariamente concordamos em superar⁹² (Ibidem, p. 41).

Game é um sistema no qual os *gamers* se engajam em um conflito artificial, definido pelas regras, que resulta em um resultado quantificável⁹³ (SALEN & ZIMMERMAN, 2003, p. 80).

Game é um sistema formal baseado em regras com resultados quantificáveis e variados, onde diferentes resultados obtêm diferentes valores, o *gamer* se esforça para influenciar o resultado, cria laços emocionais com ele, e as consequências da atividade são optativas e negociáveis.”⁹⁴ (JUUL, 2003, p. 34).

Uma leitura atenta das citações acima identifica a presença de certos elementos, tais como regras e resultado. À propósito, as definições de Salen & Zimmerman e também de Juul foram feitas após a análise das definições de figuras importantes da área de *games*: Johan Huizinga, Roger Caillois, Bernard Suits, Chris Crawford, Greg Costikyan, Elliot Avendon & Brian Sutton-Smith; e também David Parlett e Clark C. Abt [citados apenas por Salen & Zimmerman], Katie Salen & Eric Zimmerman [citados apenas por Juul] e David Kelley.

As ideias básicas extraídas dos trabalhos desses pesquisadores consagrados e utilizadas para compor a definição

91 “To play a game is to engage in activity directed towards bringing about a specific state of affairs, using only means permitted by rules, where the rules prohibit more efficient in favour of less efficient means, and where such rules are accepted just because they make possible such activity.”

92 “(...) games are unnecessary obstacles that we voluntary agree to overcome.”

93 “A game is a system in which players engage in an artificial conflict, defined by rules, that results in a quantifiable outcome.”

94 “A game is a rule-based formal system with a variable and quantifiable outcome, where different outcomes are assigned different values, the player exerts effort in order to influence the outcome, the player feels attached to the outcome, and the consequences of the activity are optional and negotiable.”

Salen & Zimmerman (2003) são: sistema, jogadores, conflito, artificial, regras e resultado quantificável ⁹⁵. Juul (2003), por sua vez, encontrou seis características: regras, resultado variável e quantificável, valor dado aos possíveis resultados, esforço do jogador, ligação emocional do jogador acerca do resultado, e consequências negociáveis.⁹⁶

Recentemente, Schell (2008) embarcou em uma jornada semelhante à de Salen & Zimmerman e de Juul a fim de definir não apenas *game*, mas também alguns termos correlacionados - entre eles, jogos versus brinquedos; diversão; jogos ou brincadeiras; trabalho versus brincadeira; e curiosidade. Em seguida, dissecou as seguintes definições de *game*:

Games são sistemas controlados de exercícios voluntários, no qual há uma disputa de poder, confinada pelas regras que produzem um resultado desequilibrado ⁹⁷ (Elliot Avedon & Brian Sutton-Smith).

[Um game é] uma estrutura interativa de significado endógeno que requer que os *gamers* se esforcem para alcançar um objetivo ⁹⁸ (Greg Costkyan).

Game é um sistema fechado e formal que engaja os jogadores em um conflito estruturado e gira em torno de um resultado desigual⁹⁹ (Tracy Fullerton & Chris Swain & Steven Hoffman).

Após dissecar as três definições acima, Schell listou 10 qualidades-chave inerentes aos *games*:

⁹⁵ “system, players, artificial conflict, rules and quantifiable outcome.”

⁹⁶ “rules, variable and quantifiable outcome, value assigned to possible outcomes, player effort, player attached to outcome, negotiable consequences.”

⁹⁷ “Games are an exercise of voluntary control systems, in which there is a contest between powers, confined by rules in order to produce a disequilibrium outcome.”

⁹⁸ “[A game is] an interactive structure of endogenous meaning that requires players to struggle towards a goal.”

⁹⁹ “A game is a closed, formal system that engages players in structured conflict, and revolves in an unequal outcome.”

Q1. Os <i>games</i> são iniciados voluntariamente.	Q6. Os <i>games</i> são interativos.
Q2. Os <i>games</i> têm objetivos.	Q7. Os <i>games</i> contêm desafios.
Q3. Os <i>games</i> têm conflitos.	Q8. Os <i>games</i> podem criar seus valores internos próprios.
Q4. Os <i>games</i> têm regras.	Q9. Os <i>games</i> engajam os jogadores.
Q5. Os <i>games</i> podem ser ganhados ou perdidos.	Q10. Os <i>games</i> são sistemas fechados e formais.

Quadro 4 - As dez qualidades dos *games*.

Fonte: Schell (2008, p. 34)

Com as 10 qualidades-chave em mão, Schell busca a razão que explica o porquê das pessoas gostarem de jogar *games* e encontra a seguinte: elas apreciam a resolução de problemas. Engenhosamente, ele consegue equiparar a resolução de problemas com todas as qualidades-chave acima – exceto a primeira da lista. Depois, ele alerta para o fato de que os “os *games* não podem ser meras atividades de resolução de problemas. Quem os joga deve também ter aquela atitude especial, difícil de definir, que consideramos essencial para a natureza dos jogos”¹⁰⁰ (Ibidem, p. 37) e, em seguida, formula a sua própria definição de *games*:

Game é uma atividade de resolução de problemas que é encarada com uma postura lúdica ¹⁰¹ (SCHELL, 2008, p. 37).

Pela simplicidade e por encerrar em si diferentes características, a definição formulada por Jesse Schell norteia o entendimento de *games* dessa tese.

A próxima subseção apresentará um breve histórico dos *games*.

¹⁰⁰ “games cannot simply be problem-solving activities. One who plays them must also have that special, hard-to-define attitude that we consider essential to the nature of play.”

¹⁰¹ “A game is a problem-solving activity, approached with a playful attitude.”

2.2.2 Breve Histórico

Embora haja disputas (cf. GETTLER, 2008), o início mais provável dos (vídeo) *games*¹⁰² ocorreu com o *game Tennis for Two* – conhecido também como *Tennis Programming* (ANDERSON, 1983; GREENBERG, 2008; WOLF, 2008). Ele foi criado em 1958 pelo físico nuclear William Higinbotham para o dia de visita anual do *Brookhaven National Laboratory*¹⁰³, situado em Upton, no estado de Nova York, com o propósito de “animar o local tendo um *game* que as pessoas pudessem jogar, e que transmitiria a mensagem de que nossos empreendimentos científicos têm relevância para a sociedade”¹⁰⁴ (HIGINBOTHAM, 1983, p.2). Funcionando na tela de cinco polegadas (12,5 cm) de um osciloscópio¹⁰⁵ (Figura 5), *Tennis for Two* (Figura 6) era um simples jogo de tênis: a bola era representada por um ponto cintilante e tanto a quadra quanto a rede eram representadas por linhas horizontais e verticais¹⁰⁶. *Tennis for Two* foi um sucesso e atraiu muitos visitantes, mas a invenção nunca foi patenteada – por ter sido julgada simples demais para tal por seu criador.

102 De maneira geral, os vídeo *games* são jogados em dispositivos operados por tecnologias computacionais e exibidos em vídeo: computadores, celulares ou consoles de *games*. Algumas vezes, o termo vídeo *games* é utilizado para descrever apenas os *games* jogados em consoles. Por outro lado, o termo *games* de computador é usado para se referir àqueles *games* jogados em computadores pessoais (JUUL, 2005). Porém, não há um consenso acerca do uso de ambos os termos.

103 Site oficial: <<http://www.bnl.gov/world/>>. Acesso em: 12 fev. 2011.

104 “liven up the place to have a game that people could play, and which would convey the message that our scientific endeavors have relevance for society.”

105 os.ci.los.á.pi.o. sm. 1. Metrol. Aparelho que mede variações de tensão elétrica. Fonte: Aulete Digital.

106 No endereço a seguir, há um vídeo que relata um pouco da história do *Tennis for Two* e também mostra o seu *gameplay*:

<<http://www.bnl.gov/bnlweb/history/higinbotham.asp>>. Acesso em: 12 fev. 2011.



Figura 5 - Osciloscópio.

Fonte: Brookhaven National Laboratory



Figura 6 - *Tennis for Two*.

Fonte: Brookhaven National Laboratory

Spacwar! (Figura 7) não foi apenas o precursor dos *games* de computador¹⁰⁷, mas também “um dos *games* mais inventivos e inovadores que já foram projetados e que influenciaria, fortemente, o curso dos *games* nos anos vindouros”¹⁰⁸ (KIERNAN, 2008). Ele foi concebido em 1961 por um grupo de estudantes do MIT¹⁰⁹ para o PDP-1 - um computador de tamanho similar a duas geladeiras, mas considerado uma revolução para a sua época

¹⁰⁷ Vide a nota 97.

¹⁰⁸ “most seminal and groundbreaking games ever designed and one that would strongly influence the course of computer games for years to come.”

¹⁰⁹ O site do museu do MIT (Massachusetts Institute of Technology) traz fotos e vídeos do *Spacwar!* e também entrevistas com os seus criadores: <<http://museum.mit.edu/150/25>>. Acesso em: 10 mar. 2011.

(FLEMING, 2007). O objetivo de *Spacemar!* era controlar uma espaçonave e, ao mesmo tempo, bombardear as demais; também era necessário evitar os poderes gravitacionais e aniquiladores do sol, representado por um ponto no centro da tela. Além disso, havia o *hyperspace*, um botão que poderia ser acionado em três situações de perigo e permitia que a sua espaçonave fosse teletransportada para outro ponto - indeterminado - da tela.



Figura 7 - *Spacemar!*

Fonte: de.academic.ru

Apesar do *gameplay*¹¹⁰ inovador, *Spacemar!* nunca foi patenteadado. Primeiro porque nos anos 60 a palavra *software* ainda não existia e apenas os *hardwares* eram registrados. E segundo porque *Spacemar!* rodava apenas no PDP-1, que devido o seu alto custo - U\$120.000 – somente eram adquiridos por universidades (GRAETZ, 1981). Por essas razões, os seus criadores distribuíram tanto o *game* quanto o seu código de programação gratuitamente. Isso possibilitou que o *Spacemar!* fosse replicado, modificado e também inspirou a criação de novos *games* (HERZ, 1997; KENT, 2001).

110 "O *gameplay* se refere ao grau e natureza da interatividade que o *game* possui; ou em outras palavras, se refere à forma que o *gamer* pode interagir com o ambiente do *game* e de que forma esse reage às escolhas feitas pelo *gamer* (ROUSE, 2001, p. xviii). Segundo Juul (2005), o *gameplay* pode ser visto como algo que independe dos gráficos ou da ficção, porém essa última desempenha um papel importante ao ajudar os *gamers* entenderem o *game*. Fonte: traduzido de *Half-Real: A Dictionary of Video Game Theory*. Disponível em: <<http://www.half-real.net/dictionary/-gameplay>>. Acesso em: 19 mar. 2011.

Ao perceber o sucesso do *Spacewar!* no meio universitário, Nolan Bushnell, um estudante da Universidade de Utah – uma das poucas universidades que podia se dar ao luxo de ter um PDP-1 - decidiu adaptá-lo para que o *game* pudesse ser jogado em *arcades*¹¹¹. Após uma odisséia de quase oito anos, o *Computer Space* (Figura 8) foi lançado em 1971 e se tornou o primeiro *game* de *arcade* de todos os tempos¹¹². No entanto, *Computer Space* foi um fracasso comercial, pois seus diversos botões eram deveras complicados para serem manipulados. Embora o plano de Nolan Bushnell de atingir um público maior – fora do meio universitário – para os *games* tenha sido malogrado, essa experiência o ajudou a fundar, alguns anos mais tarde, uma empresa que entraria para a história dos *games*.



Figura 8 – Computer Space.
Fonte: pinkgorillagames.com

Até esse ponto da história, os *games* apenas podiam ser jogados em espaços públicos – em universidades ou

111 Arcades são máquinas comerciais de entretenimento encontradas em estabelecimentos comerciais e operadas por moedas. Fonte: Wikipédia.

112 O *Galaxy Game*, projetado por alunos da Universidade de Stanford, foi lançado dois meses antes (em setembro de 1971) de *Computer Space*, porém não teve uma produção em massa – ficando restrito à própria universidade. O *Galaxy Game* foi, também, inspirado em *Spacewar!*. A trajetória do *Galaxy Game* pode ser conferida aqui: <<http://infolab.stanford.edu/pub/voy/museum/galaxy.html>>. Acesso em: 19 mar. 2011.

estabelecimentos comerciais. Porém, com a invenção de Ralph Baer, em 1972, os *games* chegaram aos lares dos *gamers*. Apesar do console¹¹³ *Odyssey*® (Figura 9) não ter alcançado o sucesso esperado – principalmente devido a uma campanha inadequada de divulgação do produto, que não esclareceu o mal-entendido de que o *Odyssey*® funcionaria apenas com os televisores do mesmo fabricante (Magnavox®) -, ele abriu as portas para a indústria de consoles, que decolou anos mais tarde.



Figura 9 - Console Odyssey.
Fonte: thegameconsole.com

Ainda em 1972, Nolan Bushnell fundou a Atari¹¹⁴ e lançou *Pong* (Figuras 10 e 11), o primeiro *game* de sucesso comercial. *Pong* simulava uma partida de tênis de mesa. Seu objetivo era rebater a bola do oponente com movimentos verticais de uma pazinha. Cada rebatida valia pontos e o vencedor era aquele que obtinha a maior pontuação. Além de *Pong*, a Atari lançou uma série de *games* que alcançaram sucesso comercial¹¹⁵; também produziu *games* para consoles e, mais tarde, para computadores pessoais. Segundo Herman (1994), nenhuma outra companhia de *games* teve um impacto tão grande quanto ela, que iniciou a indústria dos *games*, e além disso foi a única com interesse em seus três setores: *games* para consoles domésticos, *arcades* e computadores.

113 O termo console se refere ao dispositivo usado para jogar (vídeo) *games*. Ele é, geralmente, conectado a um televisor (JUUL, 2005). Exemplos de console: Nintendo Wii, PlayStation (Sony), Sega, dentre outros.

114 Site oficial: < <http://www.atari.com/>>. Acesso em: 19 mar. 2011.

115 Diversos *games* da Atari são detalhados em:<<http://www.atarimuseum.com/>>. E muitos deles podem ser jogados em:< <http://www.atarihq.com>>. Acesso em: 19 mar. 2011.



Figura 10 – Pong (arcade).
Fonte: pong-story.com



Figura 11 – Pong (*screenshot*).
Fonte: atarihq.com

Em pouco mais de cinco décadas, de simples blocos de pixels os *games* apresentaram um tremendo desenvolvimento tecnológico, tiveram altas e baixas (HERMAN, 1994; KENT, 2001; WOLF, 2008) e se transformaram em uma indústria global multimilionária, com o maior faturamento anual da indústria de entretenimento (Fonte: NPD Group¹¹⁶).

Por certo, os pioneiros da área de *games* não imaginaram que suas invenções se tornariam “uma das mais difusas, lucrativas e

116 O último relatório emitido pelo NPD (11/07/2011) mostra um faturamento de 5 bilhões da indústria de *games* para o primeiro semestre de 2011 – apenas nos EUA. Fonte: <<http://www.npd.com>>. Acesso em: 13 jul. 2011.

influentes formas de entretenimento nos EUA e pelo mundo”¹¹⁷ (SQUIRE, 2003, p.1) tampouco acreditariam que *games* como *Tennis for Two* e *Spacewar!* seriam os precursores dos *games*¹¹⁸ a seguir:

*Adventure*¹¹⁹ [Figura 12] é considerado o primeiro *game* de aventura gráfica e, provavelmente, o primeiro *game* a conter *easter eggs*¹²⁰. Ele serviu como fonte de inspiração para diversos *games*, entre eles: i) *Pitfall!*¹²¹ [Figura 13], um dos primeiros *games* com personagem; ii) *The Legend of Zelda*¹²² [Figura 14], uma das séries mais bem-sucedidas de todos os tempos; e iii) *Pac-Man* [Figura 15] – um dos mais populares de toda a história dos *games*¹²³.

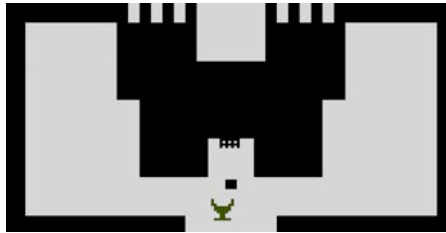


Figura 12 - Adventure (1979).

Fonte: atariage.com

117 “one of the most pervasive, profitable, and influential forms of entertainment in the United States and across the world.”

118 Os *games* a seguir foram selecionados, inicialmente, no arquivo **The Essential 50 Archives: The Most Important Games ever Made**. A lista completa, organizada pela idéia de marco histórico e progênie, pode ser conferida aqui: <<http://www.1up.com/features/the-essential-50>>. Acesso em: 13 jul. 2011. Além disso, a minha seleção inclui informações coletadas em diversas fontes (e referenciadas no decorrer da apresentação dos *games*), entre elas BAFTA, E3, Game Critics Awards, GDC, IGN, e VGA.

119 No endereço a seguir, você pode jogar uma versão em flash do *game Adventure*: <<http://www.simmphonic.com/programming/flash.htm#>>. Acesso em: 10 fev. 2011.

120 Nos *games*, o termo *easter eggs* se refere ao conteúdo adicional escondido nos *games*: arquivos, certas áreas, referências sutis, etc. Geralmente são revelados através de uma combinação de botões ou ao acessar áreas remotas dos *games*. Fonte: adaptado e traduzido de <<http://www.gamespot.com/features/6131572/the-greatest-easter-eggs-in-gaming>>. Acesso em: 18 jul. 2011.

121 Detalhes adicionais podem ser obtidos no seguinte endereço:

<http://www.atariage.com/software_page.html?SoftwareLabelID=360>. Acesso em: 10 fev. 2011.

122 Site oficial da série: <<http://www.zeldauniverse.net/>>. Acesso em: 10 fev. 2011.

123 Pacman pode ser jogado no seguinte endereço: <<http://pacman.com/en/play-now>>. Acesso em: 10 fev. 2011.



Figura 13 - Pitfall! (1982).
 Fonte: atariage.com



Figura 14 - Legend of Zelda (1986).
 Fonte: zeldauniverse.net



Figura 15 - Pac-Man (1980)
 Fonte: arcade-museum.com

Donkey Kong [Figura 16] foi o primeiro *game* de sucesso da empresa nipônica Nintendo® - a empresa responsável pela introdução de consoles portáteis como o GameBoy® [Figura 17] e, anos mais tarde, o Nintendo DS® [Figura 18] e ainda o console inovador Nintendo Wii® [Figura 19]. Dentre as razões do sucesso do *Donkey Kong* está o fato de ele ter sido o primeiro a introduzir a arte cinemática para o mundo dos *games*¹²⁴. Além disso, o seu herói barbudo ganhou seu próprio *game* nos anos seguintes - *Super Mario Bros* [Figura 20] - e fez tanto sucesso que, para alguns pesquisadores (cf. KENT, 2001), a história dos *games* pode ser dividida entre antes e depois de *Super Mario Bros*. Nele diferentes controles foram inseridos, como também *power-ups*¹²⁵ e uma diversidade de níveis¹²⁶. *Super Mario Bros*¹²⁷ também combinou com êxito os gêneros de ação e plataforma.



Figura 16 - Donkey Kong (1981).
Fonte: arcade-museum.com

124 Detalhes adicionais podem ser obtidos no seguinte endereço: <http://www.arcade-museum.com/game_detail.php?letter=D&game_id=7610>. Acesso em: 10 fev. 2011.

125 *Power-ups* são objetos que – instantaneamente – trazem algum benefício ou habilidades extras para o *gamer* como velocidade, invisibilidade, vidas extras, tempo adicional, invencibilidade, etc. Os *power-ups* mais conhecidos são as bolotas do Pac-man e os cogumelos da série Mario. Fonte: traduzido e adaptado de <<http://www.giantbomb.com/power-up/92-700/>>. Acesso em: 10 fev. 2011.

126 O termo nível (level) se refere à progressão feita no game; sempre que o avatar resolve uma charada, adquire novas habilidades, vence inimigos etc., ele passa para o nível seguinte onde diferentes habilidades deverão ser desenvolvidas, novos enigmas a serem desvendados, etc. Fonte: traduzido e adaptado de <<http://www.giantbomb.com/leveling-up/92-475/>>. Acesso em: 10 fev. 2011.

127 Detalhes adicionais podem ser obtidos no seguinte endereço: <<http://www.giantbomb.com/super-mario-bros/61-15544/>>. Acesso em: 10 fev. 2011.



Figura 17 - Gameboy (1989).
Fonte Nintendo



Figura 18 - Nintendo DS (2004).
Fonte: Nintendo



Figure 19 - Console Nintendo Wii e
controles. Fonte: Nintendo



Figure 20 - Super Mario Bros (1985).

Fonte: Nintendo

Tetris [Figura 21] foi criado por Alexei Pajitnov¹²⁸ em um contexto de severas limitações culturais e econômicas da União Soviética no final dos anos 80. Ele inaugurou um gênero que se tornou o mais jogado, o mais clonado e o mais influente *puzzle game*¹²⁹ de todos os tempos¹³⁰. Devido a sua simplicidade ele pôde ser portado para inúmeras plataformas e foi – amplamente – distribuído através do Gameboy. A partir dele surgiram diferentes *puzzle games* - entre eles, o Bejeweled [Figura 22], um dos *games* casuais¹³¹ do Facebook¹³².

128 O documentário *From Russia with Love* relata a fascinante história de Tetris e seu criador e também descreve as diversas batalhas judiciais nas quais Tetris esteve envolvido: <<http://www.imdb.com/title/tt0409371/>>. Acesso em: 13 jul. 2011.

129 *Puzzle games* é um gênero de *game* onde há resolução de enigmas, quebra-cabeças, etc. Fonte: Wikipedia.

130 Em 2007, a IGN o colocou na segunda posição da lista *Top 100 games of all time*: <http://top100.ign.com/2007/ign_top_game_2.html>. Acesso em: 13 jul. 2011.

131 Os *games* casuais são aqueles que pretendem alcançar uma audiência variada. Possuem *gameplay* variado e se encaixam dentro de vários gêneros. Geralmente, não demandam muito tempo para serem completados. Fonte: Wikepedia.

132 O Facebook é uma rede social, fundada em 2001 por Mark Zuckerberg e colegas: <www.facebook.com>. Acesso em: 13 jul. 2011.

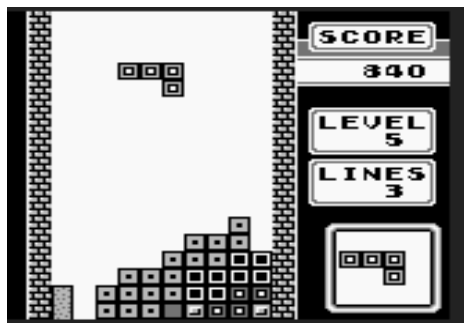


Figura 21 - Tetris (1984).

Fonte: giantbomb.com



Figura 22 – Bejeweled (2001).

Fonte: PopCap

Prince of Persia¹³³ [Figura 23] foi o primeiro *game* a usar a técnica de rotosopia¹³⁴ para adicionar fluidez no movimentos dos seus personagens. E foi o primeiro casamento bem-sucedido entre *games*

133 Detalhes adicionais podem ser encontrados no seguinte endereço: <<http://www.mobygames.com/game/dos/prince-of-persia/reviews/reviewerId,6226/>>. Acesso em: 01 fev. 2011. Além disso, pode jogar *Prince of Persia* em uma versão Flash no seguinte endereço: <<http://www.voujogar.com.br/jogosonline/prince-of-persia.html>>. Acesso em: 01 fev. 2011.

134 A *rotoscopia* é uma técnica usada na animação cuja referência para a filmagem é um modelo orgânico do personagem ou objeto; E cada frame filmado é aproveitado para desenhar o movimento desejado. Fonte: <<http://pt.wikipedia.org/wiki/Rotoscopia>>. Acesso em: 01 fev. 2011.

e cinema. Essa abordagem cinemática foi adotada e aprimorada em outros *games* – entre eles, Tomb Raider¹³⁵ [Figura 24] e Half Life¹³⁶ [Figura 25].



Figura 23 - Prince of Persia (1989).

Fonte: oldgameszine.wordpress.com

135 Tomb Raider traz uma das heroínas mais conhecidas do mundo dos *games*: Lara Croft. Obs: a maneira que as personagens femininas são retratadas em *games* é tema de muitos debates. Recentemente, o evento PAX East 2011 teve um painel sobre esse tema - chamado de “Female on female characters”: <<http://www.escapistmagazine.com/news/view/108442-UPDATE-Video-of-Females-on-Female-Characters-Panel>>. Acesso em: 01 jun. 2011.

136 Half Life serviu como modelo para uma das modificações de *games* (ou apenas “mod”) mais conhecidas: CounterStrike.



Figura 24 - Tomb Raider (1996) e sua heroína, Lara Croft. Fonte: Gamespot

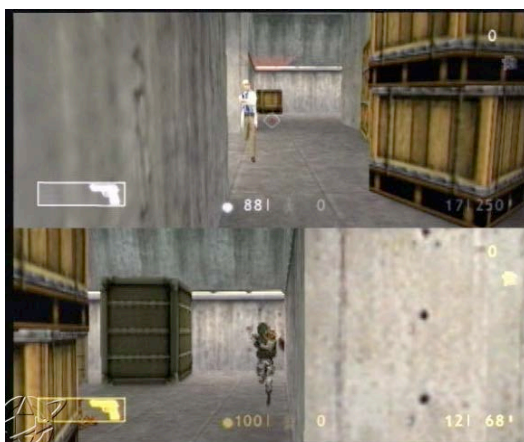


Figura 25 - Half Life (1998). Fonte: IGN

Ultima Online¹³⁷ [Figura 26] colocou uma interface gráfica nos MUDs¹³⁸ e deu início aos MMORPGs¹³⁹. Games como Final Fantasy IX [Figura 27] e World of Warcraft [Figura 28] o sucederam.

137 Site oficial: <<http://www.uoherald.com>>. Acesso em: 01 jun. 2011.

138 MUDs significa Multi-User Domain. Para mais detalhes acerca desse gênero vide a terceira seção desse capítulo.



Figura 26 - Ultima Online (1997).

Fonte: GameSpot



Figura 27 - Final Fantasy IX (2000).

Fonte: GameSpot

139 MMORPGs significa Massive Multiplayer Online Role-Playing Games. Para mais detalhes acerca desse gênero vide a terceira seção desse capítulo.



Figura 28 - World of Warcraft .

Fonte: IGN

Doom [Figura 29] é considerado um dos ícones da indústria dos *games*. Ele redefiniu o gênero de tiro em primeira pessoa (em inglês: *first person shooter* - FPS) ao colocar o *gamer* no centro das ações. Também inspirou o advento das comunidades de modificações de *games*. Além disso, ele esteve envolvido em inúmeras controvérsias acusado de incitar a criminalidade¹⁴⁰ e sua venda foi proibida em diversos países, entre eles o Brasil.

¹⁴⁰ Por exemplo, ele foi considerado o pivô do *Massacre Columbine*, um tiroteio que ocorreu em uma escola nos EUA. Vide nota 176.



Figura 29 - Doom (1993).

Fonte: ingames.com.br

*Grand Turismo*¹⁴¹ [Figura 30] redefiniu o gênero de corridas de games ao adicionar conceitos de física em suas simulações. *Need For Speed Underground* [Figura 31] foi um dos seus sucessores.



Figura 30 - Gran Turismo (1998).

Fonte: GameSpot

141 Site oficial: <<http://www.gran-turismo.com/>>. Acesso em: 23 jan. 2011.



Figura 31 - Need For Speed Underground (2003).
Fonte: GameSpot

*The Sims*¹⁴² [Figura 32] adicionou profundidade e humanidade ao gênero de simulação e se tornou o *game* para PC mais vendido até o momento. Ele surgiu da ideia do *gamer* poder controlar os habitantes (que até então não passavam de um punhado de pixel) de *Sim City*¹⁴³ [Figura 33]. O mundo virtual *Second Life* [Figura 34] é considerado, vagamente, sua prole.

142 Site oficial: <www.thesims.ca.com>. Acesso em: 09 maio 2011

143 Site oficial: <<http://simcity.ca.com/>>. Acesso em: 09 maio 2011



Figura 32 - The Sims (2000).
 Fonte: GameSpot



Figura 33 - Sim City (1989).
 Fonte: Gamefaqs.



Figura 34 - Second Life (2003).
Fonte: second-life.softonic.com.br

Não raro, devido à definição assombrosa das imagens, aos roteiros ricamente elaborados, aos figurinos cuidadosamente detalhados e à notável trilha sonora, alguns *games* atuais exibem estreita relação com a sétima arte. Exemplos: *Shadow of the Colossus*¹⁴⁴ [Figura 35], *Okami*¹⁴⁵ [Figura 36], *Braid*¹⁴⁶ [Figura 37], *Flowers*¹⁴⁷ [Figura 38], *Heavy Rain*¹⁴⁸ [Figura 39] e *The Last Guardian*¹⁴⁹ [Figura 40].

144 O trailer do *game Shadow of the Colossus* pode ser assistido no seguinte endereço: <<http://www.youtube.com/watch?v=LpKUfsgsmlI&feature=related>>. Acesso em: 12 jul. 2011.

145 O trailer do *game Okami* pode ser assistido aqui: <<http://www.youtube.com/watch?v=saOiqbUqjUI>>. Acesso em: 12 jul. 2011.

146 O trailer do *game Braid* pode ser assistido no seu site oficial: <www.braid-game.com/>. Acesso em: 12 jul. 2011.

147 O trailer do *game Flowers* pode ser assistido no site dos desenvolvedores: <<http://thatgamecompany.com/games/flower/>>. Acesso em: 12 jul. 2011.

148 O trailer do *game Heavy Rain* pode ser assistido no site oficial: <<http://www.heavyrainps3.com/>>. Acesso em: 12 jul. 2011.

149 O lançamento do *game The Last Guardian* está previsto para o final desse ano (2011). Informações sobre o seu desenvolvimento, trailers, e comentários da sua pré-estréia (2010) podem ser encontrados no seu site oficial: <<http://www.jp.playstation.com/sccj/title/trico/main.html>>. Acesso em: 12 jul. 2011.



Figura 35 – Shadow of the Colossus (2005). Fonte: IGN.



Figura 36 – Okami (2006). Fonte: Gamespot.



Figura 37 – Braid (2008). Fonte: Gamespot.



Figura 38 – Flowers (2009). Fonte: Thatgamecompany.



Figura 39 – Heavy Rain (2010). Fonte: Gamespot.



Figura 40 - The Last Guardian (2012).
Fonte: eurogamer.net.

Essa subseção não pretendia ser exaustiva – mas apenas apresentar um panorama geral, pois cada *game*, console e demais detalhes que foram aqui contemplados podem ser tanto pormenorizados quanto estendidos de formas variadas. Além disso, o histórico dos *games* pode ser apresentado a partir de diferentes prismas: evolução dos gráficos, de cada gênero, dos efeitos sonoros, dos personagens, do *gameplay*, dos roteiros, dos *joysticks*, dos consoles (Sega, Xbox, Playstation, etc.), ad infinitum¹⁵⁰.

2.2.3 Um Novo Campo de Estudos

Os *games* surgiram no finalzinho dos anos 50, porém apenas nos anos 90 – provavelmente, quando a primeira geração que cresceu com *games* entrou para o mundo acadêmico - apareceram os primeiros trabalhos acadêmicos sobre eles (WOLF, 2008). Assim como ocorreu em outras áreas, o advento da internet incitou o debate sobre *games* em comunidades específicas ou através de listas de discussões. Todavia, somente após a virada do milênio as pesquisas se intensificaram e *games* - como um campo de estudos - começou a ganhar forma.

É com vigor que Esper Aarseth escreve o editorial da primeira revista acadêmica internacional de pesquisas sobre *games* – *Game Studies*¹⁵¹ - e anuncia 2001 como “o **Ano Um** dos Estudos de Games como um campo acadêmico emergente, viável e internacional”¹⁵² (AARSETH, 2001). Em março daquele ano ocorreu a primeira conferência acadêmica e internacional sobre *games* em Copenhague, na Dinamarca; na mesma época, cursos acadêmicos em *Game Studies* (Estudos de *Games*) passaram a ser ofertados em universidades; e tanto o mundo acadêmico quanto o não-acadêmico começaram a olhar seriamente para os *games* (Ibidem, 2001).

Depois de *Game Studies*, diversas revistas acadêmicas¹⁵³ surgiram, inúmeros simpósios, conferências, seminários e eventos

150 O site a seguir apresenta alguns dados visuais sobre a evolução dos *games* a partir de diferentes aspectos: <<http://www.onlineschools.org/blog/video-game-evolution/>>. Acesso em: 10 jun. 2011.

151 Site oficial: <www.gamestudies.org>. Acesso em: 08 abr. 2011.

152 “the **Year One** of Computer Game Studies¹⁵² as an emerging, viable, international, academic Field.”

153 Listo abaixo algumas das revistas acadêmicas dedicadas exclusivamente ao estudo de *games*:

similares¹⁵⁴ foram organizados, e associações importantes¹⁵⁵ foram criadas. Mäyã (2008) considera os Estudos de *Games* uma disciplina emergente e também um campo multidisciplinar de estudos que se caracteriza por ter os *games* como seu objeto central de investigação. Os profissionais e pesquisadores envolvidos nesse incipiente campo de estudos vêm de diferentes áreas e trazem perspectivas variadas aos Estudos de *Games*. Elas, contudo, já geraram debates calorosos - sendo o mais conhecido aquele da narratologia versus ludologia (MURRAY, [1998], 2003, 2005; FRASCA, 1999; JUUL, 1999). Atualmente, porém, há um entendimento de que diferentes perspectivas apenas enriquecem as inúmeras investigações feitas dentro dos Estudos de *Games*.

Perron & Wolf (2009), no apêndice do livro *The Video Game Theory 2*, apresentam uma lista não-exaustiva das disciplinas e teorias que formam a natureza interdisciplinar dos Estudos de *Games*:

Anthropology, Art and Aesthetics, Artificial Intelligence, Business/Industry (includes Marketing), Communication Theory, Computer Graphics, Computer Programming, Cultural Studies, Design, Economics, Education, Ethnography, Film Studies, Game Theory, Gender Studies

A) Online: i) Eludamos (Journal for Computer Game Culture):

<<http://www.eludamos.org/index.php/eludamos>>. ii) Loading:

<<http://journals.sfu.ca/loading/>>. iii) Virtual World Research:

<<http://jvwresearch.org/page/home>>. iv) Computer Game Education Review:

<<http://cger.akpeters.com/>>. Acesso em: 12 fev. 2011.

B) Impressas: i) Sage (Game and Culture): <<http://gac.sagepub.com/>>. ii) International

Journal of Computer Games Technology: <<http://www.hindawi.com/journals/ijcgt/>>.

iii) International Journal of Gaming and Computer-Mediated Simulations:

<<http://www.igi-global.com/bookstore/titledetails.aspx?TitleId=1125>>. iv) Sage

(Simulation and Gaming): <<http://sag.sagepub.com/>>. v) Journal of Gaming and

Virtual World: <http://www.intellectbooks.co.uk/journals/view-journal_id=164/>.

Acesso em: 12 fev. 2011.

154 Entre eles: as conferências da DIGRA: <www.gamesconference.org>. A GDC

(Games Developers Conference): <<http://www.gdconf.com/>>. Games for Change:

<www.gamesforchange.org>. Um dos eventos mais conhecidos do mundo dos games é

o E3 (Eletronic Entertainment Expo) e ocorre anualmente em Los Angeles:

<<http://www.e3expo.com/>>. E no Brasil nós temos o SBGAMES (Simpósio Brasileiro

de Jogos de Entretenimento Digital): <www.sbgames.org>. Acesso em: 12 fev. 2011.

155 Alguns exemplos: DIGRA (Digital Game Research Association):

<<http://www.digra.org/>>. IGDA (International Game Developers Association):

<<http://www.igda.org/>>. ISAGA (International Simulation & Gaming Association):

<www.isaga.info>. Acesso em: 12 fev. 2011.

(includes Feminism), Genre Studies, History, Human-Computer Interaction, Interdisciplinary Studies, Law, Literary Theory, Ludology, Media Ecology, Medicine, Methodology, Narratology, New Media (includes Interactivity), Phenomenology, Philosophy (includes Morality and Ethics), Politics, Psychoanalysis, Psychology (includes Cognition, Emotion, and Pleasure), Reception Theory, Semiotics, Sociology, Sub-creation Studies, Television Studies, and Theater and Performance Studies (PERRON & WOLF, 2009, p. 331-388).

As disciplinas e teorias acima apresentam um panorama dos diversos campos atuais de investigação em Estudos de *Games*. No Brasil, as pesquisas sobre *games* têm crescido exponencialmente, especialmente na área de educação e comunicação (ALVES, 2011; ALVES e PAZ, 2011); assim como também a realização de eventos, entre eles o seminário de jogos eletrônicos, educação e comunicação: construindo novas trilhas¹⁵⁶ e o simpósio brasileiro de jogos de computador e entretenimento digital (SBGAMES), que é o maior do gênero na América Latina. Além disso, a FINEP (Financiadora de estudos e projetos) recebeu 105 projetos de *games*, dos quais 13 foram aprovados (vide Anexo B), e nenhum deles com foco no desenvolvimento de *games* para o ensino/aprendizado de SL. Entre os projetos aprovados pela FINEP, cito os *games* educativos Tríade e Búzios, ambos desenvolvidos pelo grupo Comunidades Virtuais, da Bahia¹⁵⁷. Há também incentivos governamentais, tais como o OJE – olimpíadas de jogos digitais e educação¹⁵⁸, promovido anualmente pelo estado de Pernambuco. Empresas privadas também lançaram projetos sobre *games*, como a Fábrica de *games*, criada pela Oi¹⁵⁹, que é um espaço digital para o desenvolvimento de *games*.

156 Site do evento: <<http://www.comunidadesvirtuais.pro.br/eventos.php>>.

157 Site do grupo de pesquisa: <www.comunidadesvirtuais.pro.br/triade> e <www.comunidadesvirtuais.pro.br/buzios>.

158 Site do evento: <<http://www7.educacao.pe.gov.br/oje/app/index>>.

159 <http://fabrica.oiconecta.org.br/fabrica/principal/fab/home>

Após esse panorama acerca dos diferentes campos de investigação em estudos de *games*, a subseção seguinte trará o recorte *game* e educação.

2.2.4 *Games* e Educação

A idéia de usar *games* para aprendizagem faz com que alguns se encolham de medo, que outros dêem pulos de alegria, e que muitos questionem acerca dessa mídia de aprendizagem¹⁶⁰ (KLOPFER, OSTERWEIL & SALEN, 2009).

Usar uma gama variada de jogos para alcançar objetivos educacionais não é uma ideia nova – possivelmente, ela é tão antiga quanto nosso hábito de jogá-los. Porém, com o surgimento dos *games* - no finalzinho dos anos 50 - ela começou a ganhar proporções inesperadas (GROSS, 2003; MITGUTSCH, 2008). Diferentes trajetórias podem ser traçadas (cf. ITO, 2008; PERRON & WOLF, 2009), no entanto, o meu foco aqui é naquela que se inicia nos anos 80¹⁶¹, quando alguns pesquisadores começaram a questionar se o mesmo nível de envolvimento e deleite observado enquanto os *gamers* jogavam *games* como *Pac-Man* poderiam também, ser alcançados em ambientes escolares. As primeiras pesquisas buscavam levantar as características dos *games* que poderiam ser transportadas para as salas de aula e que tornariam o processo educativo mais prazeroso (MALONE, 1980). Procurava-se revelar a mágica que havia por trás dos *games* para que ela pudesse ser engarrafada e, depois, liberada nas salas de aula (BOWMAN, 1982).

Na pesquisa de doutorado intitulada *What Makes Things Fun to Learn? A Study of Intrinsically Motivating Computer Games*, Malone (1980) levantou três características que cativavam os *gamers*: desafio, fantasia e curiosidade. Ao analisá-las, ele argumenta que há

160 “The notion of using video games for learning causes some to cringe, others to leap for joy, and many to ask questions about this learning medium.”

161 Antes dos anos 80, o interesse central das pesquisas era acerca do uso de simulações em ambientes escolares. Para uma visão geral dessas pesquisas, consulte: Wentworth, D.R.; Lewis, D.R. *A review of research on instructional games and simulations in social studies education*. Social Education, 1973 p. 432-440.

mais semelhanças do que dessemelhanças entre os ambientes de aprendizagem e os de entretenimento:

Por exemplo, ambientes que variam quanto ao grau de dificuldade aumentam tanto o desafio quanto o potencial para aprendizagem. Fantasias intrínsecas não apenas estimulam o interesse, elas também fornecem analogias instrucionalmente úteis. Finalmente, ambientes que evocam a curiosidade cognitiva e, em seguida, a satisfazem podem ser ambos cativantes e educacionais¹⁶² (Ibidem, 1980, p. 82).

O cerne da pesquisa de Malone era mostrar que as três características que cativavam e tornavam os *games* divertidos “poderiam ser utilizadas em outros ambientes instrucionais, não apenas em *games*”¹⁶³ (Ibidem, p. 81). Dois anos mais tarde, um trabalho similar ao de Malone procurava descobrir porque o *game* *Pac-Man* engajava os *gamers*. Usando o conceito de *flow*¹⁶⁴ de Csikszentmihalyi¹⁶⁵, Bowman (1982) descreve *Pac-Man* como

um sistema de ação no qual as habilidades e desafios são progressivamente balanceados, os objetivos são claros, o *feedback* é imediato e sem ambiguidade, e os estímulos relevantes podem ser diferenciados dos irrelevantes. Junto, essa combinação

162 “For example, environments that vary in difficult level increase both challenge and the potential for learning. Intrinsic fantasies not only stimulate interest, they can also provide instructionally useful analogies. Finally, environments that evoke cognitive curiosity and then satisfy it can be both captivating and educational.”

163 “could be used in many other kinds of instructional environments, not just in computer *games*.”

164 *Flow* se refere àquele estado de mente no qual estamos totalmente absorptos na execução de certa atividade. O tempo voa. Cada ação, movimento ou pensamento flui, como tocar jazz. Todo o seu ser está envolvido, e você está usando o máximo de suas habilidades. Traduzido e adaptado da seguinte entrevista de Csikszentmihalyi à revista Wired: <www.wired.com/wired/archive/4.09/czik.html>. Acesso em: 10 mar. 2011. O termo *flow* foi apresentado pela primeira vez na seguinte obra: Csikszentmihalyi, M. *Flow: The psychology of optimal experience*. Harper Perennial: Nova York, 1991.

165 A título de curiosidade: a pronúncia de Csikszentmihalyi é a seguinte: /chick-sent-me-high-ee/.

contribui para a formação de uma experiência de *flow*¹⁶⁶ (Ibidem, p. 15).

Após constatar que o mesmo nível de envolvimento dos *gamers* não era alcançado por estudantes em ambientes tradicionais de ensino, Bowman sugere que os educadores usem *games* como modelos para implementar melhorias no sistema educacional.

As pesquisas acima foram as pioneiras dessa área; e desse ponto em diante, um grande número de pesquisas relacionando *games* e educação apareceram. O pressuposto inicial era que sempre aprendemos algo de qualquer atividade nas quais nossas mentes estejam engajadas (EGENFELDT-NIELSEN, 2003; GEE, 2003). A partir dele, os pesquisadores buscavam compreender o que e de que maneira aprendemos nos *games*, e se eles podem ser usados como ferramentas educacionais (cf. AMORY et al., 1999; KIRRIEMUIR & MCFARLANE, 2004). Tais pesquisas usaram diferentes perspectivas que podem ser categorizadas de diversos modos, porém, para um breve panorama, eu as apresento dentro de dois contextos: i) jogando *games*, e ii) criando *games*.

2.2.4.1 Jogando *games*

(...) a motivação fundamental para se jogar qualquer tipo de *games* é o aprendizado¹⁶⁷ (CRAWFORD, 1982).

As pesquisas sobre os processos cognitivos e de aprendizagem que ocorrem enquanto jogamos *games* se concentravam, inicialmente, em *games* com propósitos explicitamente educacionais¹⁶⁸. No entanto, após os trabalhos de

166 “an action system where skills and challenges are progressively balanced, goals are clear, feedback is immediate and unambiguous, and relevant stimuli can be differentiated from irrelevant stimuli. Together, this combination contributes to the formation of a flow experience.”

167 “(...) the fundamental motivation for all game-playing is to learn.”

168 Vale notar que a categoria ‘*games* educacionais’ é bastante ampla e nem sempre inclui *games* propriamente ditos. Muitas vezes, eles são apenas ‘softwares de aprendizagem’ (cf. Ito, 2008; Mitgutsch, 2008; Klopfer, Osterweil & Salen, 2009). Dentre os *games* educativos mais conhecidos, cito: Math Blater®, Oregon Trail®, Pajama Sam®, Where in the world is Carmen Sandiego®, e Zoombinis®.

Prensky (2001), Gee (2003) e Squire (2003, 2004) os *games* comerciais (COTS)¹⁶⁹ entraram definitivamente para o rol de investigações, tanto em contextos formais quanto em contextos informais de aprendizagem.

Vistas ao longo do tempo, essas pesquisas se baseiam em variadas concepções de aprendizagem – sob viés behavioristas, cognitivistas, de aprendizagem situada, abordagem sócio-cultural, dentre outros (cf. HOPSON, 2001; EGENFELDT-NIELSEN, 2007). As pesquisas dominantes são as que aliam aprendizagem com entretenimento (cf. PRENSKY, 2002; MITCHELL & SAVILL-SMITH, 2004; ITO, 2008; KOSTER, 2005; SHAFFER, 2006) e poucas delas se concentram no papel dos erros e fracassos (OSTERWEIL, 2010; MITGUTSCH, 2008; JUUL, 2009).

As pesquisas mais proeminentes se voltaram para uma revolução na aprendizagem do século XXI. Prensky (2001, 2002) aponta que o processo de aprendizagem está intimamente relacionado com a motivação do aprendiz e que a ausência dela é um dos maiores problemas de qualquer ambiente formal de aprendizagem: “[p]or que a motivação é um problema tão grande? Porque toda aprendizagem requer esforço, e assim como as atividades criminosas, as pessoas raramente a executam sem um motivo”¹⁷⁰ (PRENSKY, 2002, p.1). Segundo o autor, essa falta de motivação está relacionada com o processo de aprendizagem enfadonho que é ofertado em escolas tradicionais, devido especialmente ao emprego de ferramentas que são ineficazes para educar os *imigrantes digitais*¹⁷¹:

169 O termo *Commercial Off-The-Shelf* se refere aos softwares ou hardwares que podem ser comprado e executados sem qualquer modificação. A expressão pode, então, ser traduzida como “prontos para uso”. Fonte: traduzido e adaptado de: <www.answers.com>. Acesso em: 30 abr. 2011.

170 “Why is motivation such a big problem? Because all learning requires effort, and, like crime, people rarely do it without a motive.”

171 Prensky (2001) cunhou os termos “nativos digitais” e “imigrantes digitais”. O primeiro designa aqueles jovens que nasceram imersos em tecnologias digitais (geralmente, após 1982) e o segundo designa as pessoas que nasceram antes do aparecimento dessas tecnologias digitais. Os termos são amplamente usados, porém há um crescente debate sobre ambos: eles são deveras simplórios, pois embora haja gerações que “nascidas digitais”, nem todos têm acesso à cultura digital. Recentes redefinições dos termos sugerem que eles sejam compreendidos a partir de certos atributos e experiências relacionadas à interação com as tecnologias de informação, com outras pessoas e instituições e não meramente relacionados com o ano de nascimento. Fonte: traduzido e adaptado de:

<<http://cyber.law.harvard.edu/research/youthandmedia/digitalnatives>>. Acesso em: 18 jan. 2011.

A *verdadeira* [ênfase do autor] revolução na aprendizagem do séc. XXI é que a aprendizagem – tanto a de treinamento quanto a escolar – finalmente se livrará dos grilhões da dor e do sofrimento que a acompanham por anos. Em breve, grande parte de todo o aprendizado será realmente centrado no aprendiz e na ideia de diversão – diversão para os alunos, para os treinadores e professores, para os pais, supervisores e administradores ¹⁷² (idem, 2001, p.11).

A solução para combater a desmotivação, segundo Prensky (2001), seria adotar ferramentas que possam engajar os estudantes: “os games são - potencialmente - o passatempo mais engajante na história da humanidade”¹⁷³ (Ibidem, p.106). A partir das definições dos termos *fun*, *play* e *game* ele identifica doze elementos (Quadro 5) que explicam o porquê dos *games* serem mídias tão envolventes – e com esses elementos, Prensky desenvolve uma abordagem para aprendizagem baseada em *games* (*Digital Game-Based Learning* ou apenas DGBL) que ele descreve em detalhes no livro homônimo (PRENSKY, 2001).

Os <i>games</i> ...	seus benefícios...
são formas de diversão	satisfação e prazer
são exemplos de jogos ou brincadeiras	envolvimento intenso e apaixonado
têm regras	estrutura
têm objetivos	motivação
são interativos	ação
têm resultados e <i>feedback</i>	aprendizado
são adaptativos	fluidez
têm momentos de vitória	gratificação do ego

172 “The **true** 21st century learning revolution is that learning — training and schooling — is finally throwing off the shackles of pain and suffering which have accompanied it for so long. Within most of our lifetimes pretty much all learning will become truly learner- centered and **fun** — fun for students, fun for trainers and teachers, fun for parents, supervisors administrators and executives.”

173 “Computer and videogames are potentially the most engaging pastime in the history of mankind.”

têm conflito	adrenalina
têm resolução de problemas	criatividade
têm interação	formação de grupos sociais
têm representação e história	emoção

Quadro 5 - Os doze elementos que tornam os *games* engajantes. Fonte: Prensky (2001).

De acordo com Gee (2003), “quando as pessoas aprendem a jogar *games*, elas estão aprendendo um novo letramento”¹⁷⁴ (Ibidem, p. 13). Podemos dizer que as pessoas são letradas ou iletradas dentro de determinado *domínio semiótico* “se elas reconhecem (o equivalente de ‘leitura’) e/ou produzem (o equivalente de ‘escrita’) significados naquele domínio”¹⁷⁵ (Ibidem, p.18). Por exemplo, se não compreendermos o significado de objetos, ações e palavras particulares (como cesta, drible cruzado, bandeja, gancho, afundação, rebote, etc.)¹⁷⁶ dentro do *domínio semiótico* basquete, não podemos ler (i.e. entender) com exatidão o que é basquete. Não entender o que é de fato basquete não apresenta grandes consequências, porém, o mesmo não acontece quando não conseguimos ler os *domínios semióticos* estudado na escola.

De acordo com Gee, quando jogamos *bons games* não aprendemos apenas como jogá-los (i.e. coordenação entre mãos e olhos), mas também aprendemos os seus “conteúdos específicos” que, ao contrário de muitas escolas tradicionais, não são meras listas de fatos que devem ser memorizados ou aprendidos passivamente:

O conteúdo dos *games*, quando jogados ativamente e criticamente, pode ser compreendido da seguinte maneira: eles situam o significado em um espaço multimodal por meio de experiências personificadas para resolver problemas e refletir

174 “when people learn to play video games, they are learning a new literacy.”

175 “if they can recognize (the equivalent of “reading”) and/or produce (the equivalent of “writing”) meanings in the domain.”

176 Caso você desconheça o sentido dessas palavras, você pode checar o significado delas e ainda conferir outras expressões relacionadas com basquete no seguinte endereço: <<http://pt.playstation.com/ps3/news/articles/detail/item94121/O-bê-â-bã-da-NBA/>>. Acesso em: 14 jan. 2011.

sobre a complexidade do design de mundos imaginados e também o design de identidades e de relações reais e socialmente imaginadas no mundo contemporâneo. Não é tão mal assim – e as pessoas se tornam extremamente entretidas para iniciar o processo. Não me admira que é duro para as escolas competir com isso atualmente¹⁷⁷ (Ibidem, p. 48-49).

Gee esclarece que os *bons games* são aqueles que incorporam no seu design alguns princípios de aprendizagem que são – amplamente - defendidos nos resultados de diversas pesquisas contemporâneas em ciências cognitivas. Esses princípios são relevantes tanto para aprendizagem que ocorre nos *games* como também para aquela que ocorre nas salas de aula. Abaixo, eu cito quatro dos 36 princípios listados por Gee (vide a lista completa no Apêndice A):

Princípio da Aprendizagem Situada: Os significados dos signos (palavras, ações, objetos, artefatos, símbolos, textos, etc.) estão situados em experiências corporificadas. Eles não são gerais ou descontextualizados. Qualquer que seja o sentido geral que venha a existir, ele é descoberto *bottom-up* por meio de experiências corporificadas.¹⁷⁸

Princípio da Prática: Os aprendizes obtêm muita e muita prática em um contexto onde a prática não é enfadonha (i.e., em um mundo virtual que é envolvente para os

177 “The content of video games, when they are played actively and critically, is something like this: They situate meaning in a multimodal space through embodied experiences to solve problems and reflect on the intricacies of the design of imagined worlds and the design of both real and imagined social relationships and identities in the modern world. That’s not at all that bad— and people get wildly entertained to boot. No wonder it is hard for today’s schools to compete.”

178 “**Situated Meaning Principle:** The meanings of signs (words, actions, objects, artifacts, symbols, texts, etc.) are situated in embodied experience. Meanings are not general or decontextualized. Whatever generality meanings come to have is discovered bottom up via embodied experiences.”

aprendizes – nos seus próprios termos – e no qual os aprendizes experienciam sucesso contínuo. Eles gastam um tempo tremendo nas tarefas.¹⁷⁹

Princípio Multimodal: Os significados e os conhecimentos são construídos por meio de modalidades variadas (imagens, textos, símbolos, interações, design abstrato, sons, etc.), não apenas palavras.¹⁸⁰

Princípio da Sondagem: A aprendizagem é um ciclo de sondar o mundo (fazer algo); refletir na ação e sobre a ação e, a partir desse alicerce, formar uma hipótese; re-sondar o mundo para testar essa hipótese; e, então, aceitar ou repensar a hipótese¹⁸¹ (GEE, 2003, *passim*).

Nos anos seguintes, Jim Gee lançou vários trabalhos (GEE, 2005a, 2005b, 2005c, 2006, 2008)¹⁸² sobre letramento, aprendizagem e *games*, e se tornou um dos pesquisadores mais importantes sobre esses temas. Em uma entrevista recente (in: JENKINS, 2011), ele desabafa a respeito da lentidão nos avanços das pesquisas acerca dos temas acima; e também critica o emprego de teorias antiquadas em diferentes contextos que utilizam *games*.

Os *games* também já se destacaram nos papéis de vilões¹⁸³. Em anos recentes, uma onda de pânico foi causada quando certos *games* foram colocados como pivôs em episódios de tiroteio¹⁸⁴,

179 “**Practice Principle:** Learners get lots and lots of practice in a context where the practice is not boring (i.e., in a virtual world that is compelling to learners on their own terms and where the learners experience ongoing success. They spend lots of time on task.”

180 “**Multimodal Principle:** Meaning and knowledge are built up through various modalities (images, texts, symbols, interactions, abstract design, sound, etc.), not just words.”

181 “**Probing Principle:** Learning is a cycle of probing the world (doing something); reflecting in and on this action and, on this basis, forming a hypothesis; reprobating the world to test this hypothesis; and then accepting or rethinking the hypothesis.”

182 Vários artigos estão disponíveis para leitura online no site pessoal do pesquisador: <<http://www.jamespaulgee.com/publications>>. Acesso em: 14 jul. 2011.

183 Jack Thompson é o principal oponente dos *games*. Suas publicações podem ser encontradas no seguinte endereço: <<http://www.jackthompson.org/>>. Acesso em: 08 jan. 2011.

184 Entre eles, cito: i) a tragédia na Columbine High School, onde os adolescentes Dylan Klebold e Eric Harris, utilizando armas dos seus pais, mataram treze estudantes e um professor, suicidando-se em seguida. Na época, o episódio foi creditado ao fato deles

quando conteúdos sexuais foram expostos¹⁸⁵, suspeitas de comportamentos agressivos nos *gamers* foram levantadas (PROVENZO, 1991; DILL & DILL, 1998; GROSSMAN & DEGAETANO, 1999; ANDERSON & BUSHMAN, 2001), dentre outros malefícios difundidos em mídias de massa. Em contrapartida, diversos debates e publicações começaram a situar tais malefícios para além dos *games* envolvidos nos episódios acima¹⁸⁶ (TWITCHELL, 1989; FUNK, 2001; ALVES, 2004; SEFF, 2007; CRECENCE, 2007; KUTNER & OLSON, 2008).

Ainda que aquela onda de pânico tenha arrefecido, o termo *game* ainda gera alguns mal-entendidos. Klopfer (2008) descreve um episódio recente, no qual o seu filho jogava um *game* da Disney sobre princesas com a filha de seus amigos, durante uma visita à casa desses – e ambas as crianças se divertiam. Quando Klopfer perguntou se eles tinham outros *games*, eis a resposta: “*Games?* Não permitimos que ela jogue *games*. Nada de violência”¹⁸⁷ (Ibidem, 2008, p. 17).

Para evitar desentendimentos similares, a recomendação de Klopfer é simples: o valor educativo dos diversos gêneros de *games* precisa ser disseminado para que os *games* ganhem espaço em ambientes escolares.

2.2.4.2 Criando *games*

Concomitantemente às pesquisas que investigavam sobre o aprendizado que ocorre enquanto jogamos *games*, diversas pesquisas se voltaram à modificação e à criação de *games* (CAPERTON, 2010; PEPPLER & KAFI, 2007; HAYES, 2009, SALEN et al., 2009). Caperton (2010) diz que jogar *games* equivale ao ato de ler e criá-los equivale ao ato de escrever e elas são perspectivas complementares.

jogarem o game *Doom*; e ii) o incidente ocorrido no Instituto Johann Gutenberg em Erfurt, na Alemanha em 2002 quando o aluno Robert Steinhäuser, vestido em “estilo Matrix” invadiu a escola da qual havia sido expulso e matou 16 alunos e professores antes de se suicidar. Segundo informação veiculada na mídia, ele era ‘viciado’ no game *Counterstrike*.

185 LOHR, Steve. **In Video Game, a Download Unlocks Hidden Sex Scenes**. New York Times, 11 Jul., 2005. Disponível em: <<http://www.nytimes.com/2005/07/11/technology/11game.htm>>. Acesso em: 04 de jun. 2011.

186 Sternheimer (2003) diz que ao invés de olhar para os fatores que nutrem a violência, como pobreza, instabilidade econômica, desemprego, abuso doméstico, e doenças mentais, muitos pesquisadores ignoram tais fatores e acabam focalizando unicamente na violência presente em alguns *games*.

187 “Games? We don’t let her play video games. No violence.”

Muitas das ferramentas de modificação (*modding* ou apenas *mod*, em inglês) são criadas pelas próprias produtoras de *games* e disponibilizadas gratuitamente para os *gamers*. Um dos *mod* mais famosos é o Counter-Strike que se tornou mais conhecido e mais jogado do que Half Life, o *game* que lhe deu origem. E um exemplo recente é o *game* The Little Big Planet que possui um studio de *design*, onde os *gamers* podem construir novos níveis para o *game*; e na sua sequência - The Little Big Planet 2¹⁸⁸ -, os *gamers* podem criar não apenas novos níveis, como também *games* inteiramente novos¹⁸⁹.

As ferramentas para criação de *games* usam duas perspectivas diferentes: a) linguagem de programação, e b) linguagem de *game design*. A primeira abordagem está diretamente relacionada ao Construcionismo, uma teoria de aprendizagem inspirada no Construtivismo (Piaget) e proposta por Seymour Papert¹⁹⁰ nos anos 60. O Construcionismo encorajava a aquisição de linguagens de programação como forma de empoderar crianças para que elas pudessem modelar conhecimentos variados dentro de contextos de aprendizagem centrados no aprendiz (SALEN, 2007). Scratch¹⁹¹ [Figura 41] e Alice¹⁹² [Figura 42] são as ferramentas (gratuitas) mais utilizadas dentro dessa perspectiva.

188 Trailer oficial: <http://www.youtube.com/watch?v=Oy_a3oCDzRA>. Acesso em: 01 fev. 2011.

189 O vídeo do endereço a seguir é um *Mod* criado a partir das ferramentas do *game* The Little Big Planet 2. O título do Mod é: The History of Games: <<http://www.youtube.com/watch?v=5YnrAWGOgFw>>. Acesso em: 01 fev. 2011.

190 Seymour Papert é matemático, e professor emérito do MIT. Ele foi um dos pioneiros da inteligência artificial; também é reconhecido internacionalmente como o pensador seminal a respeito de como os computadores possibilitam novas formas de se pensar sobre aprendizagem. A sua colaboração com Jean Piaget na Universidade de Genebra (Suíça) o levou a considerar o uso da matemática para entender como as crianças aprendem e pensam. Fonte: <<http://www.media.mit.edu/people/papert>>. Acesso em: 01 fev. 2011.

191 Site oficial: <<http://scratch.mit.edu/>>. Acesso em: 21 mar. 2011.

192 Site oficial: <<http://www.alice.org>>. Acesso em: 21 mar. 2011. Um manual para Alice, pode ser obtido no endereço a seguir: <<http://www1.cse.wustl.edu/~ckelleher/MotivatingProgrammingCACM.pdf>>.

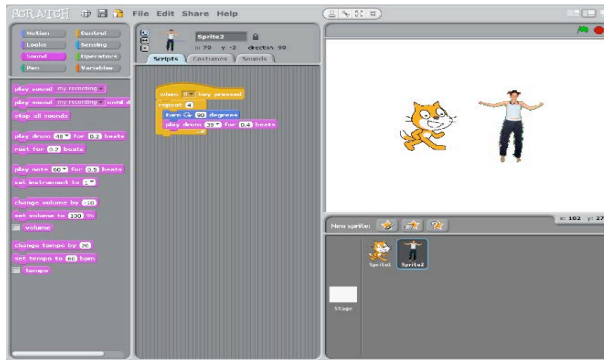


Figura 41 - Scratch. Fonte: scratch.com

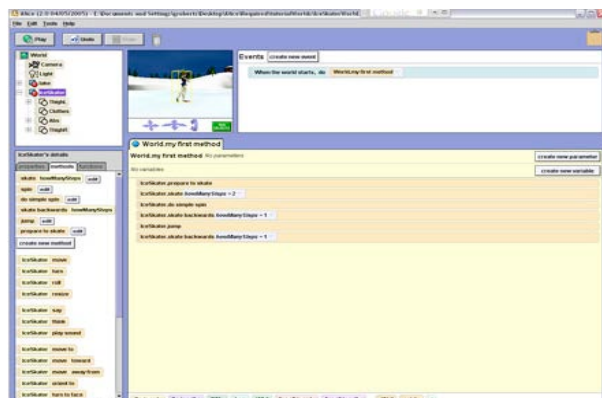


Figura 42 - Alice. Fonte: alice.org

Peppler & Kafai (2007) relatam os resultados obtidos em um estudo etnográfico onde jovens produziram *games* com a ferramenta Scratch em um estúdio de design comunitário:

Está claro em nossas análises que a criação de *games* pode fornecer um rico contexto para a aprendizagem de programação, de maneiras de colaborar com os outros, de se tornar membro de um grupo de afinidades, desenvolvendo engajamento contínuo, e

muito mais. Vemos a abordagem de criar games para o aprendizado como um contraponto saudável e apropriado para uma cultura de consumo. Enquanto as fronteiras entre os consumidores e produtores de mídia são quiçá não tão distintas quanto costumavam ser, ainda existe uma grande brecha entre aqueles que possuem e controlam as mídias e aqueles que têm as possibilidades de criá-las. Ser um membro integral na cultura participativa atual deveria significar muito mais do que saber como apontar e clicar; também significa saber o que está em jogo na criação de um dispositivo – seja ele um cursor ou qualquer outro objeto de sua imaginação¹⁹³ (Ibidem, p. 375).

Quanto à segunda perspectiva, a ferramenta *Gamestar Mechanic* [Figura 43] se inspirou nos trabalhos pioneiros de Seymour Papert e Mitchel Resnick¹⁹⁴, no entanto utiliza linguagem de *game design* com o propósito de ajudar a desenvolver habilidades importantes relacionadas com o letramento do século XXI (vide subseção 2.1.2):

(...) a equipe por trás de *Gamestar Mechanic* compartilha a crença de que a exposição a um conjunto de regras flexíveis e jogo

193 “It is clear from our analyses that video game making can provide a rich context for learning programming, how to collaborate with others, becoming a member of an affinity group, developing sustained engagement, and more. We see the approach of making games for learning as an appropriate and healthy counterpoint to a culture of consumption. While the boundaries between media consumers and producers are perhaps not as distinct as they used to be, there is still a large rift between those who own and control media and those that have the possibilities of creating them. To be a full member in today’s participatory culture should mean much more than knowing how to point and click; it should also mean knowing what goes into creating a pointing device – be it a cursor or another object of your imagination.”

194 Mitchel Resnick é o chefe do grupo Lifelong Kindergarten no Media Lab do MIT, que explora de que formas as novas tecnologias podem engajar as pessoas em experiências de aprendizagem criativas. Entre as tecnologias desenvolvidas pelo grupo, está o **Scratch** – uma ferramenta online onde as crianças aprendem a programar e compartilham histórias interativas, *games* e animações. Fonte: traduzido e adaptado de: <<http://www.media.mit.edu/people/mres>>. Acesso em: 20 abr. 2011.

recorrente - incorporados em ambos design e práticas de *gaming* são fundamentais para um entendimento sobre letramento no séc. XXI. Mais especificamente, estamos explorando a ideia de letramentos específicos para *gaming* e domínios de mídias produzidos pelos *games* e apoiados por meio de posturas aplicadas em seus jogos ¹⁹⁵ (SALEN, 2007, p. 7).



Figura 43 - Gamestar Mechanic.

Fonte: gamestarmechanic.com

Resultados do estudo-piloto do projeto homônimo, que emprega a ferramenta *Gamestar Mechanic*, revelam:

Como um sistema de aprendizagem, *Gamestar Mechanic* encoraja a tomar riscos e a aprender em um ambiente de baixo risco. Os aprendizes podem primeiro mergulhar e aprender através da experimentação crítica,

¹⁹⁵ “(...) the team behind Gamestar Mechanic shares in the belief that exposure to the flexible rule sets and iterative play embodied in both design and gaming practices are critical for thinking about literacy in the 21st century. More specifically, we are exploring the idea of literacies specific to gaming and domains of media produced by games and supported through attitudes brought to bear on their play.”

o desenvolvimento de hipóteses acerca de como as coisas funcionam e testagem dessas teorias dentro de uma estrutura que se repete. Eles não precisam “jogar para valer” até que estejam prontos, e podem se apoiar um pouco ou muito na experiência de pares dentro da comunidade de desenvolvedores. Cada criança em nosso grupo de teste abordou o design de formas um tanto diferente; ainda que todas tenham salvo e compartilhado seus *games* com imenso orgulho e quase sem incentivo para fazê-lo. Tal atitude deveria ter um peso grande para aqueles envolvidos na elaboração do futuro da educação. Agência e um senso de afiliação são – certamente – duas das coisas mais difíceis de alcançar, com ou sem o atrativo dos *games*¹⁹⁶ (Ibidem, p. 21).

Até esse ponto, apresentei alguns dos alicerces das pesquisas sobre *games* e educação. Há uma miríade de trabalhos que cobrem diferentes pontos dessa interseção: os letramentos através de *games* (BUCKINGHAM & BURN, 2007; SQUIRE, 2008a, 2008b; SALEN, 2007; ZIMMERMAN, 2009; KENDALL & MCDUGALL, 2009; STEINKUEHLER & JOHNSON, 2009); o cultivo da criatividade e pensamento inovador (SCHAFFER, 2006); o porquê dos *games* apresentarem ambientes educativos engajantes (PRENSKY, 2001; BARAB et al., 2010); o uso dos *games* em salas de aula (AMORY et al., 1999; GAMES-TO-TEACH PROJECT, 2001; MITCHELL & SAVILL-SMITH, 2004; TWIST, 2005; KIRRIEMUIR, 2002, 2008; KIRRIEMUIR & MACFARLANE, 2004; BARAB, GRESSALFI & ARICI, 2009); o desenvolvimento de habilidades cognitivas de ordem superior (FREITAS &

196 “As a learning system, Gamestar Mechanic encourages risk-taking and learning in a low-risk setting. Learners can dive in first and learn through critical experimentation, developing hypotheses about how things work and testing out these theories within an iterative framework. They don’t have to “play for keeps” until they are ready, and can rely a little or a lot on the expertise of peers within the community of developers. Each kid in our test group went about their design a bit differently, yet all saved and shared their games with immense pride and almost no prompting to do so. Such an attitude should mean a great deal to those invested in shaping the future of education. Agency and a sense of affiliation are most certainly two of those most difficult things to achieve, with or without the lure of games.”

LEVENE, 2004; BECK & WADE, 2004); a construção de identidades (GEE, 2003; FILICIACK, 2003; SANFORD & MADILL, 2006; THOMAS, 2007); questões de gênero (CARR, 2005; BEAVIS, 2005; JENSON & CASTELL, 2008; GEE & HAYES, 2010); alegações de que os *games* (assim como programas de TV) ficaram mais complexos nos últimos anos e têm nos tornado mais inteligentes (JOHNSON, 2005); as respostas emocionais que os *games* que pedem movimento e gestos dos *gamers* (i.e. aqueles para Wii e Xbox) podem evocar (IBISTER, 2011); ad infinitum.

Na próxima seção, vou me debruçar sobre, parafraseando Gee, um domínio semiótico particular: *games* e o aprendizado de uma SL.

2.3 GAMES NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DE SL

2.3.1 Em busca da origem

A ideia de usar *games* – particularmente os *games* comerciais - como uma ferramenta para o ensino e aprendizagem de SL é recente, e ainda pouco explorada no meio acadêmico. Contudo, podemos buscar sua origem no contexto da *Aprendizagem de Línguas Mediada*¹⁹⁷ por Computador - em inglês *Computer Assisted Language Learning* (CALL)¹⁹⁸. Warschauer (1996, 2000, 2004) identificou três estágios de desenvolvimento da CALL: estrutural, comunicativo e integrativo:

Estágios da CALL	1970 - 1980: Estrutural	1980 - 1990: Comunicativo	Século XXI: Integrativo
Tecnologia	Mainframe	Computadores pessoais	Multimídia e internet
Paradigma no ensino de inglês	Gramática-Tradução & Áudio-Lingual	Ensino Comunicativo	Baseado em conteúdo; Inglês para fins específicos /acadêmicos
Visão de língua	Estrutural (um sistema de estrutura formal)	Cognitiva (um sistema construído mentalmente)	Sócio-cognitiva (desenvolvida na interação social)
Principal uso dos computadores	<i>Drill & Practice</i> (exercícios de repetição)	Exercícios Comunicativos	Discurso Autêntico
Objetivo principal	Exatidão	Exatidão e fluência	Exatidão, fluência e agência

Quadro 6 - Estágios da CALL. Fonte: Warschauer (2004, p. 20).

197 “A substituição de “Assisted” (“assistida”) por “Mediada”, na tradução para o português, é intencional e reflete uma tendência da área, mesmo em inglês, de ver o computador mais como um instrumento de mediação do que como um assistente de ensino” (LEFFA, 2006, p.12).

198 Meu propósito aqui é apenas localizar *games* e programas similares na área de CALL. Para os seus diversos desdobramentos, demais *softwares*, e atividades consulte: <http://www.ict4lt.org/en/en_mod1-4.htm#anchor65132>. Acesso em: 02 jan. 2011.

Warschauer (2004) esclarece que a identificação dos estágios acima não sugere que eles ocorreram numa sequência rígida, passando da *CALL ruim* para a *CALL boa*. Ao contrário, eles podem ser recombinaados a qualquer momento para satisfazer propósitos variados. Porém, esses estágios revelam uma tendência geral ao longo dos anos - à medida que novas abordagens para o ensino de línguas eram abraçadas, novos usos para o computador eram criados, e diferentes softwares eram adotados.

Meu interesse aqui se volta, inicialmente, para o estágio comunicativo, quando as abordagens behavioristas, que dominaram o estágio estrutural, começaram a dar espaço para as abordagens comunicativas, e o objetivo da CALL se deslocou da ênfase na forma gramatical (exatidão) para a prática da língua (fluência) (UNDERWOOD, 1984). As atividades e softwares adotados nesse estágio tinham como meta a interação na língua-alvo (LA) de aprendizagem. Por exemplo, os alunos desenvolviam a fluência comunicativa na LA ao se engajarem na resolução de problemas oferecidos por simuladores como o *Yellow River Kingdom*¹⁹⁹ (CARRIER, 1991; JONES, 1991; JORDAN, 1992) ou *games* comerciais de simulação como *SimCity*²⁰⁰ (TAYLOR, 1990); também através da atitude cooperativa que resultava da interação com *games* de aventuras textuais²⁰¹ como *Sleuth*²⁰² ou *Zork*²⁰³ (BALTRA, 1990). Além disso, simuladores como o *Sim Copter*²⁰⁴ eram empregados para solucionar a problemática da audiência em atividades escritas (COLEMAN 1995, 2002). Por fim, *games*

199 Também conhecido como *Kingdom*, *The Yellow River Kingdom* simulava situações da 'vida-real', ilustrando como o computador pode auxiliar na tomada de decisões referente à situações complexas. Em *Kingdom*, o jogador é o líder de um pequeno reinado, que ele deve governar, proteger das devastações das enchentes e dos constantes ataques de bandidos. Além disso, você deve controlar o nível da população, equilibrando-o com a quantidade de comida em estoque. Fonte: adaptado e traduzido de: <<http://bbc.nvg.org/doc/Welcome.pdf>> Acesso em: 04 jan. 2011.

200 Diversos detalhes sobre *Sim City* podem ser encontrados nessa entrada da Wikipedia: <<http://pt.wikipedia.org/wiki/SimCity>>. Também é possível jogar uma versão online de *SimCity* no seguinte site: <http://simcity.ea.com/play/simcity_classic.php>. Acesso em: 04 jan. 2011.

201 Também conhecidos como *games* textuais, ficção interativa ou aventuras conversacionais - em espanhol. Fonte: Montfort (2006): <http://nickm.com/it/fourth_era.html>. Acesso em: 12 jan. 2011.

202 Diversos detalhes sobre *Sleuth* podem ser encontrados nessa entrada da Wikipedia: <[http://en.wikipedia.org/wiki/Sleuth_\(computer_game\)](http://en.wikipedia.org/wiki/Sleuth_(computer_game))>. Acesso em: 12 jan. 2011.

203 Demais detalhes sobre *Zork* podem ser encontrados nessa entrada da Wikipedia: <<http://en.wikipedia.org/wiki/Zork>> ou <<http://www.csd.uwo.ca/Infocom/Articles/ieec.html>>. Acesso em: 12 jan. 2011.

204 Diversos detalhes sobre *SimCoper* podem ser encontrados nessa entrada da Wikipedia: <<http://en.wikipedia.org/wiki/SimCopter>>. Acesso em: 02 maio 2011.

educativos como *Where in the world is Carmen San Diego*?²⁰⁵, cujo propósito original era ensinar geografia, eram tidos como uma mina de ouro para atividades comunicativas sobre o *mundo real* (MESKILL, 1990).

O uso de simuladores e *games* dava mostras de ser algo promissor, porém a fase comunicativa da CALL como um todo começava a desandar. Grande parte das atividades e softwares não trazia conteúdos significativos, o que importava era a “interação pela interação”, e isso se traduzia em uma prática comunicativa artificial na LA. Weininger (2001) aponta que nas aulas (ditas) comunicativas predominava o faz-de-conta, pois os alunos não estavam de fato comprando passagens ou trocando aparelhos com defeitos. Além disso, a abordagem padecia de uma contradição intrínseca que pode ser ilustrada na seguinte frase: “Seja espontâneo. Agora!” (Ibidem, p.5). Esse tipo de situação começou a gerar um grande descontentamento e iniciou-se, então, uma busca por atividades e softwares que priorizassem um discurso autêntico. A analogia do aquário, proposta por Weininger (2001), oferece uma descrição precisa do contexto dessa busca: a fase comunicativa tratava a LA como se fosse um objeto que ela poderia controlar e a colocava dentro de um aquário, enfeitado com elementos até certo ponto reais. O aprendiz, ao assumir a forma de um peixinho, se jogava nesse aquário e, como ele estava livre de problemas como predadores, correntezas, ou temperaturas adversas, não se deparava com qualquer situação “de perigo” e se encontrava devidamente preparado para viver naquele ambiente. O problema é que o aquário não o preparava satisfatoriamente para o mar verdadeiro. O caminho oposto, ou seja levar o aluno para dentro do oceano – sem cortar totalmente o cordão umbilical – seria a opção ideal.

Foi nesse contexto que diferentes abordagens foram acolhidas, tais como a baseada em conteúdos (*content-based*) ou a baseada em tarefas (*task-Based*), cuja premissa era a ideia de “aprende-se fazendo” (*learning by doing*) (DOUGHTY & LONG, 2003). Assim nasceu o estágio integrativo que pode ser compreendido em dois momentos: multimídia e internet (WARSCHAUER, 1996).

Os softwares multimídia combinavam as quatro habilidades linguísticas - ouvir, falar, ler e escrever. Merecem destaque aqui, as

205 Demais detalhes sobre *Where in the world is Carmen Diego* podem ser encontrados nessa entrada da Wikipedia: http://en.wikipedia.org/wiki/Where_in_the_World_is_Carmen_Sandiego%3F>. Acesso em: 22 jan. 2011.

simulações em videodiscos²⁰⁶ interativos como *A La Rencontre de Philippe* (GARCEZ, 1995)²⁰⁷ ou o *Expodisc* (DAVIES, 1991) e o *game Who is Oscar Lake?*²⁰⁸. Com a internet, apareceram os MUDs:

MUD é definido *como multi-user domain, multi-user dungeon, ou multi-user dimension*, todos eles se referindo sobre a mesma coisa, um ambiente onde muitas pessoas podem estar logadas e interagindo entre si.

Nota: Originalmente MUD era definido como '*Multi-User Dungeon*', indicando múltiplos jogadores, aspecto aplicado aos populares *games* de aventuras da época com apenas um jogador como *Dungeon and Zork*. Há uma concepção errônea de que todos os MUD sejam *games*. Embora a maioria deles, de fato, são *games*, os MUDs podem ser (e são) usados para outros numerosos propósitos incluindo educação, pesquisa e socialização geral ²⁰⁹ (THE MUD CONNECTOR, site).

206 (vi.de:o.dis.co) sm. 1. Disco digital no qual se registram imagens e sons que posteriormente podem ser reproduzidos em aparelho de televisão [F.: *video-* + *disco*.] Fonte: Aulete Digital.

207 Diversos detalhes sobre *A La Rencontre de Philippe* podem ser encontrados no site dos idealizadores desse videodisco:

<<http://web.mit.edu/fl/www/projects/Philippe.shtml>>. Acesso em: 05 fev. 2011.

208 Ao iniciar o *game Who is Oscar Lake?* o aprendiz é convidado a solucionar um mistério. No percurso, ele interage com diversos personagens e executa várias atividades sequenciais como: reservar um ticket, ir até a estação de trem para buscá-lo, pagá-lo, e colocá-lo em uma pasta - sempre usando a L.A. Os seguintes recursos estão disponíveis: ver o texto escrito de qualquer diálogo na tela, gravar sua própria voz, e também visualizar a tradução de todo o conteúdo do *game*. O aprendiz participa das conversas selecionando uma das respostas oferecidas pelo *game*. Acima de 1000 (mil) itens lexicais podem ser aprendidos – basta clicar em diversos objetos/cenas e é possível ouvir um falante nativo pronunciar o nome do objeto/cena. *Who is Oscar Lake?* está disponível em francês, espanhol, alemão e inglês. Texto adaptado e traduzido de <<http://www.camsoftpartners.co.uk/coegdd1.htm>>. Acesso em: 05 fev. 2011.

209 “MUD is defined as a multi-user domain, multi-user dungeon, or multi-user dimension, all of which are referring to the same thing, an environment where multiple people may be logged on and interacting with one another. Note: Originally MUD was defined as 'Multi-User Dungeon', indicating the multi-player aspect applied to popular single player adventure games of the time like *Dungeon and Zork*. Although a common misconception is that all MUDs are games, in truth most of the MUDs out there are games. MUDs can be (and are) used for numerous other purposes including education, research and general socialization.”

Depois surgiram os MOOs²¹⁰ - uma forma variante dos MUDs²¹¹:

Um MOO é um ambiente virtual textual acessível via telnet²¹², no qual uma comunicação síncrona acontece entre 'jogadores' que estão conectados simultaneamente. O acrônimo significa "*Multi-user domain, Object-Oriented*". O espaço do MOO é criado pelos jogadores que usam comandos do MOO, normalmente em inglês, para escreverem textos que descrevem "objetos", como personagens, salas, e coisas. Os jogadores podem tanto interagir quanto manipular os objetos, ou eles podem simplesmente "conversar" uns com os outros nos espaços criados. Comandos simples permitem que os jogadores descubram quem mais está logado no momento, nomeiem e se auto-descrevam, se comuniquem com outros jogadores, e escrevam textos revelando pistas não-linguísticas como emoções, aparência física e ações²¹³ (TURBEE, 1996).

210 Informações detalhadas sobre MOOs foram organizadas (e atualizadas em 11/03/1999) por Lesley Shield e Markus J. Weininger, e podem ser encontradas no seguinte site: <<http://www.well.ac.uk/wellclas/moo/moo.htm>>. Acesso em: 05 fev. 2011.

211 Mais informações sobre as semelhanças e diferenças entre MUDs e MOOs podem ser encontradas aqui: <<http://www.reocities.com/Athens/Agora/2609/MOOs.htm>>. Acesso em: 05 fev. 2011.

212 [Telnet: Um programa que permite que você se conecte a um computador hospedeiro remoto e realize os mesmos comandos como se você estivesse usando um terminal no site hospedeiro. Fonte: <<http://www.ict4lt.org/en/index.htm>>. Acesso em: 05 fev. 2011.

213 "A MOO is a telnet - accessible text-based virtual environment in which synchronous communication takes place between "players" logged on at the same time. The acronym stands for "Multi-user domain, Object-Oriented." MOO-space is created by players who use MOO commands, normally in English, to write text that describes "objects" such as characters, rooms, and things. The players may interact with and manipulate the objects, or they may simply "talk" with each other in the created spaces. Simple commands allow players to discover who else is currently logged on, to name and describe themselves, to communicate with other players, and to write text conveying non-linguistic cues such as emotions, physical appearance and actions."

E MOOs específicos para aprendizes de línguas foram criados, como o SchmOOze²¹⁴, MundoHispano²¹⁵, MOOFrançais²¹⁶, Pangaea²¹⁷, Dreistadt²¹⁸, entre outros. Diversos pesquisadores relataram suas aventuras bem-sucedidas com MOOs em diversas línguas (SANCHEZ, 1996; BACKER, 1999, 2001; DONALDSON & KÖTTER, 1999; SHIELD, WEININGER & DAVIES, 1998A, 1998B, 1999A, 1999B, 2000, 2001; WEININGER & SHIELD, 1999a, 2004; TURBEE, 1995, 1996, 1997; TURKLE, 1998; PETERSON, 2000); como também listaram suas desvantagens, entre elas a interface textual pouco intuitiva (HALL, 1998; HAAS & GARDNER, 1999), a frustração com problemas de conexão com a internet (HALL, 1998; SHIELDS, WEININGER & DAVIES, 1999), e o desinteresse dos alunos em aprender as diversas, e por vezes complexas, funcionalidades de um site MOO (BACKER, 2001). Esses trabalhos são os precursores das pesquisas atuais em mundos virtuais como *Second Life*²¹⁹ e também em *games* como *World of Warcraft*²²⁰, que será abordado mais à frente.

Entre os objetivos linguísticos a serem alcançados, a CALL estrutural tinha a exatidão como seu objetivo principal, a CALL comunicativa priorizava tanto a exatidão quanto a fluência, e a CALL integrativa adicionava a agência. Para explicar o termo agência, Warschauer cita – sem introduzi-los – o sociólogo Pierre Bordieu²²¹, e Janet Murray – uma figura conhecida nos Estudos de Games. No livro *Hamlet no Holodeck: O Futuro da Narrativa no Ciberespaço*, Murray define *agência* da seguinte forma:

214 Visite Schmooze no seguinte endereço: <<http://schmooze.hunter.cuny.edu>>. Acesso em: 15 fev. 2011.

215 Visite MundoHispano no seguinte endereço: <<http://www.umsel.edu/~moosproj/mundo.html>>. Acesso em: 15 fev. 2011.

216 Visite MOOFrançais no seguinte endereço: <<http://www.umsel.edu/~moosproj/moofrancais.html>>. Acesso em: 19 fev. 2011.

217 Visite Pangaea no seguinte endereço: <<http://www.angelfire.com/scifi/pangaea/>>. Acesso em: 15 fev. 2011.

218 Visite Dreistadt no seguinte endereço: <<http://cmc.uib.no/dreistadt>>. Acesso em: 15 fev., 2011.

219 Visite o site oficial: <<http://secondlife.com>>. Acesso em: 01 fev. 2011.

220 Visite o site oficial: <<http://www.worldofwarcraft.com>>. Ou ainda o blog brasileiro: <<http://worldofwarcraftbrasil.com/>>. Acesso em: 27 fev. 2011.

221 Warschauer usa uma citação indireta do conceito de agência dado por Bordieu: “the power to construct a representation of reality, a writing of history, and to ‘impose reception of it’ by others (apud Kramsch, A’ Ness & Lam, 2000, p. 97).”

Quanto mais bem resolvido o ambiente de imersão, mais ativos desejamos ser dentro dele. Quando as coisas que fazemos trazem resultados tangíveis, experimentamos o segundo prazer característico dos ambientes eletrônicos – o sentido de agência. Agência é a capacidade gratificante de realizar ações significativas e ver os resultados de nossas decisões e escolhas. Esperamos sentir agência no computador quando damos um duplo clique sobre um arquivo e ele se abre diante de nós, ou quando inserimos números numa planilha eletrônica e observamos os totais serem reajustados. (MURRAY [1998] 2003, p. 127. Trad. Elissa K. Daher & Marcelo F. Cuzziol).

Warschauer adiciona a agência entre os objetivos da CALL integrativa e explica que:

Incorporar os objetivos de agência em atividades CALL permite que o computador forneça aos estudantes meios poderosos para deixar suas marcas no mundo. Como exemplo, deveríamos considerar a diferença entre compor um artigo (i.e., escrever um texto para o professor), e criar um documento multimídia que será postado na internet. No último, os alunos estão envolvidos em criativamente reunir diversas mídias para compartilhar com uma ampla audiência internacional – e talvez até mesmo ajudando a compor as muitas regras pelas quais a multimídia é criada, dada a atual explosão criativa de novas formas de expressão online. Ao ajudar seus alunos realizarem tais criações – preenchendo um propósito significativo para uma audiência real – os professores os estão auxiliando a exercitar suas agências. Assim, o propósito de estudar inglês se torna não apenas adquiri-lo como um sistema interno, mas ser capaz de usá-lo de maneira a ter um

impacto real no mundo 222
(WARSCHAUER, 2004, P. 21).

Ainda que não tenha sido mencionado por Warschauer (1996, 2000, 2004), Murray – no mesmo livro citado acima – acrescenta mais adiante:

(...) A agência, então, vai além da participação e da atividade. Como prazer estético, uma experiência a ser saboreada por si mesma, ela é oferecida de modo limitado nas formas de arte tradicionais, mas é comumente encontrada nas atividades estruturadas a que chamamos **jogos** [ênfase minha] (...) (MURRAY [1998] 2003, p. 129. Trad. Elissa K. Daher & Marcelo F. Cuzziol).

Ao longo dos anos, diversos *softwares* educacionais (de uma maneira geral, não apenas para aprendizagem de línguas) foram incorporando elementos de *games* (ITO, 2008; KLOPPER, OSTERWEIL & SALEN, 2009). Embora alguns *softwares* educacionais sejam descritos como *games* educativos, muitos deles são criticados por serem meras versões de tarefas tradicionais em formato interativo, apenas contendo músicas e animações: “[e]sses testes animados vestem-se como *games*, mas deles despiu-se tudo que se pode chamar de jogo”²²³ (OSTERWEIL & LE, 2010, p. 58). Por outro lado, independente do rótulo estar correto ou não, o caminho que eu percorri até agora mostra que o uso de *games* em

222 “Incorporating the objective of agency in CALL activities enables the computer to provide students with a powerful means to make their mark on the world. As an example, we should consider the difference between authoring a paper (i.e., writing a text for the teacher), and authoring a multimedia document which will be displayed on the Internet. In the latter, students are involved in creatively bringing together several media to share with a wide international audience—and perhaps even helping to author the very rules by which multimedia is created, given the current creative explosion of new forms of online expression. By assisting their students to carry out such authoring—fulfilling a meaningful purpose for a real audience—teachers are helping them exercise their agency. The purpose of studying English thus becomes not just to acquire it as an internal system, but to be able to use English to have a real impact on the world.”

223 “These animated quizzes are dressed up as computer games, but they have been bled of anything that might be called play.”

ambientes educacionais não representa uma revolução, como é comumente pensado, mas sim uma evolução das práticas descritas acima.

2.3.2 Pesquisas Atuais

Algumas das pesquisas atuais sobre *games* ou mundos virtuais e aprendizagem de línguas podem ser encontradas na área de CALL (REINDERS & WATTANA, 2011; THOMAS, 2011) enquanto outras (PURUSHOTMA, 2006, DEHAAN, 2008) se desvincularam daquela área por seus softwares terem sido acusados de falta de imaginação (DAVIES, s.d.; LINDEROTH, 2009; OSTERWEIL & LE, 2010). Ademais, com a consolidação dos Estudos de Games, no início do milênio, algumas dessas pesquisas migraram para esse novo campo de estudo. Abaixo, apresento várias pesquisas atuais que relacionam *games* com o ensino ou aprendizagem de SL.

2.3.2.1 Modificando *games*

Purushotma (2005) compara o vocabulário do *game* The Sims com o conteúdo de nível iniciante em alemão de um livro didático, e conclui que *The Sims* emprega grande parte daquele vocabulário – porém, de forma contextualizada e em um ambiente de baixo risco. Em seguida, ele relata as modificações feitas por ele próprio no *game* The Sims com o propósito de torná-lo bilíngue (no par linguístico inglês-alemão) [Figura 44] e, desse modo, facilitar o aprendizado de alemão. Depois, ele estende o mesmo princípio para outras aplicações, como vídeos e navegadores de internet. No ano seguinte, Roy & Purushotma (2006) inserem perguntas e anotações (no par linguístico inglês-espanhol) no *game* de aventura *Manny Calavera*²²⁴ - objetivando combinar as características dos *games* que seriam benéficas para o aprendizado de línguas com alguns princípios da série *Pimsleur*²²⁵.

224 No vídeo a seguir, Roy e Purushotma apresentam alguns princípios da série Pimsleur, e então descrevem em detalhes as modificações feitas por ambos no *game* *Manny Calavera*:

<<http://www.archive.org/details/RaviPurushotmaandDanRoyMannyCalaveraTeachesSpanish> Acesso em: 25 mar. 2011.

225 A *Série Pimsleur* constitui-se de um conjunto de arquivos de áudio - 30 minutos cada - que simula o aprendizado de línguas estrangeiras de maneira similar ao aprendizado da língua materna por crianças: apenas ouvindo (30 minutos diários) a LA, sem qualquer



Figura 44 - The Sims versão bilingue: alemão-inglês.

Fonte: Purushotma (2005)

O *game Tactical Iraqi*²²⁶ foi produzido pela Universidade do Sul da Califórnia a partir da *engine*²²⁷ do *game Unreal Tournament*²²⁸. Ele foi financiado pelo exército americano com o objetivo de ensinar árabe, pachto, francês, e indonésio - com foco na comunicação não-verbal - aos soldados americanos em combate²²⁹ (LOSH, 2006; JOHNSON, 2007).

explicação gramatical. Ela foi inspirada no livro *How to Learn a Foreign Language* (Paul Pimsleur, 1900) e está disponível em diversas línguas.

226 Para mais detalhes, consulte o site: http://www.alco.com/tactical_language.html. Acesso em: 25 mar. 2011.

227 *engine* ou *game engine* (motor de *game*) é um software projetado para a criação e desenvolvimento de *games*. Fonte: Wikipedia.

228 Diversas informações sobre o *game Unreal Tournament* podem ser encontradas nessa entrada da Wikipedia: http://en.wikipedia.org/wiki/Unreal_Tournament. Acesso em: 25 mar. 2011.

229 Um vídeo demonstrativo do *game Tactical Iraqi* pode ser conferido aqui: http://www.dailymotion.com/video/xhbjd_tactical-iraqi_videogames. Acesso em: 25 mar. 2011.

2.3.2.2 Entrando no mundo acadêmico

2.3.2.2.1 Jonathan deHaan

Jonathan deHaan (2005a, 2005b, 2008, 2011; DEHAAN et al., 2010), um professor de inglês nova-iorquino que trabalha na Universidade de Shizuoka, no Japão²³⁰ traz as primeiras pesquisas significativas sobre *games* comerciais e a aquisição de SL. DeHaan (2005a; e n.p.²³¹) identificou algumas características dos *games* que os tornariam potencialmente benéficos para o aprendizado tanto de LE quanto de SL:

1. Antes de tudo, *games* são jogos. De longa data, jogos são considerados componentes efetivos e importantes no ensino de línguas;
2. Eles apresentam linguagem oral e escrita simultaneamente;
3. Simulações podem ajudar na transferência de aprendizado para o mundo real;
4. *Games* são motivantes e mantém constante o nível de envolvimento nas atividades – e esse é um fator importante para a aquisição de línguas;
5. Permitem controle sobre os eventos no *game*: pausar, repetir ações, reiniciar conversas, etc.;
6. A língua é contextualizada – ou seja, é usada em situações específicas que ajudam a extrair os seus significados;
7. Os movimentos físicos contextualizam os enunciados de forma similar à TPR (Total Physical Response)²³², considerada uma técnica eficaz para o aprendizado de línguas;
8. Os *games* contêm repetições naturais de vocábulos e assim criam mais oportunidades para que a aquisição ocorra;

230 O centro de pesquisa ao qual o professor Jonathan deHaan é vinculado - *The Language and Communication Research Center* - possui uma estrutura privilegiada entre muitos pesquisadores da área de *games*: uma biblioteca universitária de *games*. Ela contém mais de 100 (cem) títulos de *games* comerciais em seu acervo; além de múltiplos consoles PlayStation 2, PlayStation 3, Nintendo Wii, Nintendo DS, Nintendo Game Cube, e também TVs de plasma de 25" e alguns PCs. Para mais detalhes, consulte o site do professor DeHaan: <<http://langcom.u-shizuoka-ken.ac.jp/dehaan-games-language-learning#toc0>>. Acesso em: 20 maio 2011.

231 Para fins dessa tese, n.p significa “artigo não-publicado”. O artigo *Acquisition of English as a Foreign Language through a Voice-Activated Video Game: An Exploratory Project* não foi publicado. Contudo, ele foi disponibilizado no seguinte endereço: <http://www.lingualgamers.com/files/DEHAAN_2005_seaman_exploratory_project.doc>. Acesso em: 20 maio 2011.

232 Para mais detalhes sobre essa técnica, visite o site do seu criador, James Asher: <<http://www.tpr-world.com/>> Acesso em: 01 jun. 2011.

9. As informações orais ou escritas são autênticas, i.e. não foram criadas artificialmente para o ensino de línguas, mas com o propósito de (primordialmente) entreter os falantes nativos. E materiais autênticos oferecem mais desafios aos aprendizes;
10. Fornecem um ambiente de baixo risco para a aprendizagem e encorajam a experimentação;
11. Os *games* forçam os *gamers* a usar linguagem (oral ou escrita) para fazerem escolhas (= interagir) e dão *feedback* (linguístico ou não) sobre essas escolhas e ações;
12. Os *games* contêm histórias – e o ser humano recorda mais eventos a partir de histórias do que decorando fatos.

Certamente, não se encontram todos os fatores acima em todos os gêneros de *games*. Na sequência, deHaan (2005b) avaliou vários gêneros, e listou aqueles que concentravam a maioria das características acima: esportivos, sobre animais de estimação, de simulação, RPGs (*Role-Playing Games*), e de ação/aventura (vide a lista completa no Apêndice B).

Em sua tese de doutorado²³³, deHaan escolheu o *game* musical *Parappa the Rapper 2*²³⁴ para investigar se a interatividade dos *games* auxiliaria ou impossibilitaria a aquisição de uma SL. Sua pergunta de pesquisa era: “a interatividade (e a apresentação simultânea de texto, áudio e animação) de *games* gera uma sobrecarga cognitiva não-essencial (desse modo, tendo um efeito negativo na aprendizagem) ou uma sobrecarga cognitiva pertinente (desse modo, tendo um efeito positivo na aprendizagem)?”²³⁵ (DEHAAN, 2008, p. 4). Sua pesquisa experimental contou com 80 participantes - 65 homens e 15 mulheres, entre 18 e 24 anos -, alunos do curso de Ciências da Computação de uma universidade japonesa. Todos os participantes eram falantes nativos de japonês e tinham entre 6 e 11 anos de estudo formal de inglês como língua estrangeira. Nenhum deles tinha jogado o *game Parappa the Rapper 2*,

233 deHaan, J. Video games and second language acquisition: The effect of interactivity with a rhythm video game on second language vocabulary recall, cognitive load, and telepresence. Tese de doutorado não-publicada: Universidade de Nova York, 2008.

234 Trailer oficial:

<<http://www.youtube.com/watch?v=FbOKyKtEFfg&feature=related>>. Acesso em: 01 jun. 2011.

235 “[whether] the interactivity (and simultaneously presented text, audio and animation) of video games is extraneous cognitive load (thus having a negative effect on learning) or germane load (thus having a positive effect on learning)”

e todos foram compensados com 1.500 ienes²³⁶ para participarem do experimento.

Eles foram divididos em dois grupos: *gamers* e *watchers* (espectadores), e organizados randomicamente em 40 duplas que não se viram durante todo o procedimento. Inicialmente, os participantes fizeram um pré-teste de vocabulário onde indicavam se conheciam ou não 62 palavras (sendo 41 delas retiradas do *game*). Em seguida, um participante jogava cinco vezes a primeira fase do *game Parappa the Rapper 2* (tempo total: 20 minutos) enquanto o outro assistia, em outra sala, apenas o que acontecia na tela de TV²³⁷ do seu par. Ao *gamer* cabia jogar *Parappa the Rapper 2* e aprender a letra da música de rap cantada no *game*. Ao *watcher* cabia aprender a letra da música enquanto assistia seu par jogando. Também foi oferecido um adicional de 1.000 ienes²³⁸ para a dupla que obtivesse o maior placar. Logo após o experimento, as duplas completaram um questionário - cujo propósito era medir a sobrecarga cognitiva, um teste de vocabulário (*cloze test*)²³⁹ contendo 41 palavras do *game* (as mesmas utilizadas no pré-teste), e um questionário para avaliar o experimento em si. Duas semanas após o experimento, os participantes voltaram ao laboratório e refizeram o mesmo teste de vocabulário.

Os resultados obtidos são relatados por deHaan et al (2010):

Resumidamente, ambos jogadores e espectadores do *game* recordaram vocabulário do *game*, mas os jogadores recordaram significativamente menos vocabulário do que os espectadores. Isto parece ser resultado da carga cognitiva não essencial induzida pela interatividade do *game*; os jogadores consideraram o *game* e a língua contida nele significativamente mais difícil do que os espectadores. Ambos esqueceram quantidades significativas de

236 Aproximadamente R\$28,83 na conversão feita pelo site google em 28/04/2011.

237 *Parappa the Rapper 2* é um *game* para ser jogado no *Play Station 2*, da Sony. O experimento de deHaan utilizou TVs de plasma de 25".

238 Cerca de R\$19,22 na conversão feita pelo site google em 28/04/2011.

239 O *cloze test* é usado para medir a habilidade de compreensão. Os alunos recebem um texto com espaços em branco e devem preenchê-los com as palavras que estão faltando. Traduzido e adaptado de:

http://www.psych.ucsb.edu/~mayer/fifth_dim_site/HTML/cloze_test/cloze_home.html>. Acesso em: 01 mar. 2011.

vocabulário no decorrer do estudo. Os jogadores relataram dificuldade ao prestar atenção ao *gameplay* e vocabulário simultaneamente²⁴⁰ (Ibidem, p. 84).

DeHaan afirma que seus resultados apoiam resultados de estudos prévios a respeito da sobrecarga cognitiva de produtos multimídia no aprendizado de SL. Porém, acrescenta que “[n]enhum daqueles estudos, ou o meu, são suficientemente significativos para concluir que a interatividade é sempre prejudicial para o *noticing* e aquisição de uma segunda língua.”²⁴¹ (Idem, 2008, p. 106).

Recentemente, Fujii (2010) – orientando de graduação do professor deHaan -, apresentou os resultados de um estudo de caso²⁴² no qual ele examinou o (possível) aperfeiçoamento gramatical e de vocabulário de um (01) sujeito que jogou o *game Professor Layton and the Curious Village*²⁴³ pelo período de um mês. No pré-teste de vocabulário o sujeito acertou 18 (de 60) palavras, e no pós-teste 20 (de 60). Porém, no pós-teste ele acertou cinco palavras que ele não havia acertado no pré-teste - e acabou errando três que ele havia acertado no pré-teste. Essas cinco palavras eram repetidas frequentemente no *game*. No pré-teste de gramática ele acertou 25 (de 30) e no pós-teste 24 (de 30). A entrevista revelou uma atitude positiva em jogar o *game Professor Layton and the Curious Village* com o propósito de aperfeiçoar vocabulário e gramática de inglês. Além disso, o diário mantido pelo *gamer* revelou que ele aprendeu algumas expressões casuais enquanto jogava o *game* acima. Fujii conclui que saber vocabulário é mais importante do que saber gramática para progredir no *game*, e que a repetição de palavras é essencial para aprimorar o vocabulário em uma SL.

240 “In summary, both the players and the watchers of the video game recalled vocabulary from the game, but the players recalled significantly less vocabulary than the watchers. This seems to be a result of the extraneous cognitive load induced by the interactivity of the game; the players perceived the game and its language to be significantly more difficult than the watchers did. Both players and watchers forgot significant amounts of vocabulary over the course of the study. Players reported difficulty simultaneously attending to gameplay and vocabulary.”

241 “Neither the results of those studies, nor mine, are significant enough to conclude that interactivity is always detrimental to second language noticing and acquisition.”

242 FUJII, Y. **Acquisition of English as a foreign language with an adventure puzzle video game**. Monografia não-publicada: Universidade de Shizuoka, 2010.

243 O trailer oficial do *game* pode ser encontrado neste link: <http://www.youtube.com/watch?v=m0k7vsv4j_w>. Acesso em: 25 mai. 2011.

2.3.2.2.2 Ravi Purushotma

Ravi Purushotma, pesquisador e *game designer* do MIT, também realizou pesquisas expressivas. Em sua dissertação de mestrado²⁴⁴, Purushotma (2006) levanta os aspectos das novas mídias e dos *games* que se relacionam com a aprendizagem de SL: história, jogo e atividades sociais. Depois, ele discute esses três aspectos a partir de dois conceitos-chave: cultura da remixagem (*remix culture*) e narrativa transmídia (*transmedia storytelling*). No contexto de *games*, cultura da remixagem refere-se ao fenômeno conhecido como *mod* (*modding*) – quando fãs modificam *games* comerciais de maneiras criativas que, geralmente, não foram vislumbradas pelos *designers* originais daqueles *games*. Exemplos de *mod* relacionados com o aprendizado de SL já foram apresentados na subseção anterior. A narrativa transmídia é utilizada para descrever as formas distintas que as mídias são utilizadas para narrar ou contar histórias. Se antes considerávamos que o propósito das novelas era contar histórias, dos *games* entreter, dos blogs socializar, e dos livros didáticos ensinar, o conceito de narrativa transmídia derruba todas essas ideias – aqueles propósitos iniciais agora são expandidos para múltiplos propósitos, diferentes daqueles para os quais aquelas mídias foram originalmente concebidas. Agora, essas mídias se cruzam: seus conteúdos transbordam e viajam através de diferentes mídias:

Para os educadores de línguas estrangeiras nos dias de hoje, a importância da **história, brincadeiras e atividades sociais** [ênfase minha] não é algo radical; para muitos professores essas três atividades formam os pilares principais do currículo de línguas estrangeiras. Nossa tarefa agora é simplesmente refletir a respeito das formas pelas quais essas atividades se relacionam com a aquisição de línguas e considerar como a evolução dessas atividades na cultura popular poderia permitir a produção

244 PURUSHOTMA, Ravi. **Communicative 2.0: video games and digital culture in the foreign language classroom**. Comparative Media Studies, MIT: CMS, 2006.

*Grande parte da dissertação está disponível no site pessoal do autor com o nome de *Language Learning with New Media and Video Games*. <<http://www.lingualgamers.com/thesis>>. Acesso em: 25 mar. 2011.

e distribuição de materiais curriculares ainda melhores²⁴⁵ (PURUSHOTMA, 2006b, site).

Ao levantar os pontos onde o aprendizado de línguas e as atividades de entretenimento se cruzam, Purushotma (2006) objetivava diminuir o abismo existente entre ambos. Mais tarde, Purushotma et al (2008) condensaram suas descobertas em um artigo onde propõem 10 princípios-chave para projetar *games* específicos para a aprendizagem de SL:

1. O mesmo grau de importância precisa ser dado tanto para o *design* de situações de fracasso quanto para o *design* de situações de sucesso;
2. A instrução deve assegurar que o aprendiz focalize predominantemente no significado. Secundariamente, no entanto, a instrução deve incluir o foco na forma;
3. Todos os elementos do *game*, mas em especial os mecanismos de *input* e de comunicação, devem ter um espírito lúdico;
4. A terminologia e as descrições metalinguísticas devem ser apresentadas através de material de suporte opcional – e não como parte central do *gameplay*;
5. O conteúdo a ser aprendido deve ser organizado em tarefas – e não apresentados taxonomicamente;
6. Os novos conceitos devem ser introduzidos gradualmente e intercalados com outros conteúdos antes de se exigir respostas complicadas dos jogadores;
7. A avaliação deve rastrear inteligentemente a produção (livre) de tarefas durante todo o *game* – e não simplesmente medir a produção controlada durante os testes;
8. A grande variedade de plataformas disponíveis para *games* deve ser considerada;
9. Os *games* devem permitir que os aprendizes passem mais tempo em atividades que eles curtem e minimizar o tempo gasto naquelas que eles não curtem. Basicamente, as atividades instrucionais devem ser projetadas para ensinar aos aprendizes como eles podem, autonomamente, continuar jogando *games*

245 “For Foreign Language educators today, the importance of **story, play and social activities** is hardly radical; for many teachers those three activities already form the core pillars of a foreign language curriculum. Our task now is simply to reflect upon the ways in which these activities relate to language acquisition and consider how the evolution of these activities in popular culture could allow for the production and distribution of even better curricular materials.”

similares, ou executar atividades semelhantes tiradas diretamente da cultura-alvo;

10. Se possível, os *games* para múltiplos jogadores devem fornecer papéis distintos e significativos aos jogadores.

Por fim, o *game Manchego*²⁴⁶ (Figura 45) foi desenvolvido para o *Android Developer Challenge II*²⁴⁷ levando-se em conta alguns dos princípios acima.



Figura 45 – Manchego.
Fonte: Purushotma et al (2009)

Manchego foi projetado para falantes nativos de inglês praticarem espanhol (nível intermediário) enquanto ajudam o personagem principal – um vendedor de sorvetes – na resolução dos problemas incomuns das pessoas que cruzam o seu caminho, enquanto ele perambula pelas ruas de uma cidadezinha. No

246 *Manchego* foi desenvolvido por Ravi Purushotma, Dan Roy, Tyler Fermelis, e Gaurav Mathur. O trailer de *Manchego* pode ser encontrado no seguinte endereço: <<http://www.langwidge.com/practical.html>>. Acesso em: 31 maio 2011.

247 Mais informações sobre o *Android Developer Challenge* podem ser encontradas aqui: <http://code.google.com/android/adc/>>. Acesso em: 31 maio 2011.

screenshot acima [Figura 45], o *gamer* precisa desembaralhar a sentença em espanhol para que sua vontade no *game* se concretize. Se ele, porventura, desconhecer os vocábulos basta arrastar a coruja - da lateral até o centro da tela - para obter a tradução (em inglês) dos mesmos. *Manchego* traz um design instigante entre os *games*²⁴⁸ projetados especificamente para o aprendizado de línguas. Porém, *Manchego* não venceu o *Android Developer Challenge II* e os seus desenvolvedores não têm planos de prosseguir com o projeto - que permanece parcialmente inacabado.

2.3.2.2.3 *Quests versus exercícios*

Games de interpretação de papéis online, que levam os jogadores em explorações de mundos medievais fantasiosos, estão mostrando potencial para serem ferramentas poderosas para a aprendizagem de inglês como segunda língua²⁴⁹ (WATERS, 2007).

O desenvolvimento dos MMORPGs²⁵⁰ sofreu influência dos MUDs e dos MOOs, ambos detalhados anteriormente:

Os MMORPGs oferecem aos jogadores mundos virtuais temáticos, comunicação em tempo real através de *chats* textuais, oportunidades para troca de papéis, ser

248 Há no mercado poucos *games* específicos para o aprendizado de línguas estrangeiras. Cito aqui a série chamada *My Word Coach*, da Ubisoft, que foi localizada para várias línguas - entre elas, espanhol, inglês, e francês: <<http://mywordcoach.us.ubi.com/>> (acesso em: 21 maio 2011). Porém, na minha opinião, a série *My Word Coach* não traz material inovador: seus *mini-games* não diferem muito dos exercícios que são encontrados - muitas vezes de forma gratuita - na internet ou em softwares interativos.

249 "Online role-playing games, which take players on explorations of medieval fantasy worlds, are showing the potential to be a powerful tool for ESL learning."

250 MMORPGs significa *Massively Multiplayer Online Role-Playing Games*. Em português seria algo como *game* de interpretação de personagem online, massivo, e para múltiplos jogadores. Mais informações sobre esse gênero podem ser encontradas nessa entrada da Wikipedia:

http://pt.wikipedia.org/wiki/Massively_multiplayer_online_role-playing_game>. Acesso em: 20 maio 2011.

sócio de guildas²⁵¹, avanços no status, resolução de problemas, e criação de conteúdo. Eles utilizam desenvolvimentos recentes em tecnologias computacionais. O uso de chats textuais tem sido complementado com ferramentas comunicativas de voz. Aos usuários de MMORPGs é fornecido o acesso a mundos virtuais em 2D e 3D que incorporam interfaces gráficas realísticas e de alta qualidade. Personagens textuais tem sido trocados por agentes virtuais individuais controlados pelo usuário, conhecidos como avatares. Essas corporificações gráficas dos usuários são completamente customizadas e controladas pelo usuário.”²⁵² (PETERSON, 2011, p. 57).

As pesquisas que relacionam MMORPGs e a aquisição de SL investigam, principalmente, a aquisição de inglês - e muitas delas têm participantes asiáticos²⁵³. Rankin, Gold & Gooch (2006) usaram o *EverQuest II (EQ2)* com o intuito de ensinar inglês para seis alunos internacionais da Universidade Northwestern (dois coreanos, dois chineses e dois castelhanos). Seus resultados sugerem que *EQ2* e outros MMORPGs reforçam a aquisição de SL

251 “*Guilds* (em português: sociedade ou associação) são organizações sociais complexas baseadas em relações de colaboração que são desenvolvidas através de trabalho em equipe, e a formação de alianças que são necessárias para a realização de tarefas complexas de alto nível nos *games* (PETERSON, 2011, p. 57).

252 “MMORPGs provide players with access to theme-based virtual worlds, real time communication through text chat, opportunities for role-play, guild²⁵² membership, status advancement, problem solving, and content creation. Moreover, they further utilize recent developments in computer technologies. The use of text chat has been supplemented with voice communication tools. Users of MMORPGs are provided with access to rich 2D and 3D virtual worlds that incorporate realistic high quality graphical interfaces. Text-based characters have been superseded by user controlled individual virtual agents known as avatars. These graphical user embodiments are fully customizable and player controlled.”

253 Para ilustrar esse ponto, a edição de abril/2011 da revista acadêmica *Digital Culture and Education* - <<http://www.digitalcultureandeducation.com/>> - teve como tema **Digital games and second language acquisition in Asia**. E os palestrantes da 4a edição (2010) do *International Wireless Ready Symposium* - <http://wirelessready.nucba.ac.jp/> - debateram sobre essa questão. A explicação para tal se deve ao fato dos países asiáticos manterem um grande interesse na aprendizagem de SL (especialmente o inglês), e também pelo papel central da Ásia na criação de *games* e tecnologias digitais (cf. THOMAS, 2011). Acesso em: 20 maio 2011.

de inúmeras formas, mas especialmente através da interação social - bastante incentivada em MMORPGs: os *gamers* tornam-se *aprendizes ativos*, pois para completarem tarefas ou missões (conhecidas como *quests*) eles precisam se engajar tanto com outros *gamers* quanto com o ambiente do *game* (Ibidem, 2006).

Schneider & Zheng (2007) coordenaram um projeto que teve *Azeroth* – o mundo virtual onde *World of Warcraft* (doravante, WoW) se desenrola²⁵⁴ - como cenário onde alguns alunos da Universidade Estadual de Nova York (SUNY) atuaram como tutores de inglês para adolescentes chineses da escola Shanghai's Qi Bao. Segundo os autores, ao lutar com monstros, interagir com outros avatares ou com NPCs (*non-player characters*)²⁵⁵ e completar *quests* via chat e voz com o auxílio dos alunos americanos, os adolescentes chineses tiveram uma experiência linguística similar à imersão em uma cultura estrangeira, e “na maior parte do tempo foi mais uma questão de auto-confiança do que a língua em si”²⁵⁶ (Ibidem, 2007).

As duas pesquisas seguintes foram inseridas explicitamente na área de CALL - foram publicadas em uma edição especial sobre CALL de uma revista acadêmica. Na primeira, Reinders & Wattana (2011) conduziram um estudo-piloto para investigar se jogar um MMORPG: i) afetaria a quantidade e/ou a qualidade de interação na LA, e ii) teria algum efeito no desejo de se comunicar na LA. O estudo teve 16 participantes (dez homens e seis mulheres) de uma universidade tailandesa. Uma versão modificada do *game Ragnarok Online*²⁵⁷ foi utilizada no estudo:

Como resultado, a modificação neste estudo pretendia criar novos eventos de *quests* relevantes ao curso no qual os participantes estavam matriculados, para a aplicação das habilidades linguísticas no nível apropriado. A modificação também pretendia inserir

254 Mais informações sobre *Azeroth* podem ser obtidas aqui: <[http://www.wowwiki.com/Azeroth_\(world\)](http://www.wowwiki.com/Azeroth_(world))>. Acesso em: 20 maio 2011.

255 *non-player characters* (personagens não-jogáveis) referem-se aos personagens que não são controlados por nenhum jogador, mas sim pelo próprio *game*. Fonte: Wikipedia.

256 “A lot of time it was more a confidence thing than a language thing.”

257 O site oficial do MMORPG *Ragnarok Online* pode ser visitado no seguinte endereço: <<http://www.ragnarokononline.com/>> Ainda é possível obter informações em português no seguinte endereço: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Ragnarök_Online>. Acesso em: 20 maio 2011.

conteúdo de aprendizado de línguas dentro das atividades do *game* para uso de forma perceptível para serem significativos para os alunos ²⁵⁸ (Ibidem, p. 9).

O *game* foi utilizado em um curso regular de línguas, e nos resultados obtidos “[a]s diferenças entre os chats de voz e texto mostram que os alunos escrevem mais do que eles falam, e cometem poucos erros na escrita, mas que em ambas as interações oral e escrita, a participação deles aumenta”²⁵⁹ (Ibidem, p. 25); quanto ao desejo de se comunicar, o resultado encontrado foi que “[e]m geral, os alunos estavam bem preparados para falar inglês, e isso foi confirmado pela participação de fato nas *quests* do computador”²⁶⁰ (Ibidem, p. 24). De forma geral, o estudo mostrou “que são capazes de aumentar o entusiasmo dos alunos, reduzir a ansiedade, e aprimorar o desejo de se comunicar”²⁶¹ (Ibidem, p. 25), fatores importantes no processo de aquisição de SL.

Na segunda pesquisa, Peterson (2011) relata um estudo qualitativo experimental que teve o propósito de observar as atitudes e as características significativas das interações de sete participantes japoneses (seis mulheres e um homem, entre 24 e 27 anos) enquanto jogavam o MMORPG *Allods Online*²⁶² com falantes nativos de inglês. Eles jogaram duas sessões - de aproximadamente 60 minutos cada - de *Allods Online*, em inglês. As ferramentas para a análise de dados obtidos foram: i) análise de discurso das transcrição dos *chats*, ii) as observações das interações, feitas pelo pesquisador, e iii) o *feedback* dos participantes (uma entrevista pós-estudo). Os resultados preliminares e não-conclusivos desse estudo sugerem que

258 “The modification in this study, as a result, meant creating new quest events relevant to the course that the participants were on, for application of language skills at the level appropriate. The modification also meant inserting language learning content inside the game activities to use in ways perceived to be meaningful to students.”

259 “The differences between voice and chat-based text show that students write more than they speak, and make fewer mistakes in writing, but that in both oral and written interaction their participation increases.”

260 “On the whole students were quite prepared to speak in English, and this was confirmed by their actual participation in the computer quests.”

261 “that games are able to increase student enthusiasm, lower anxiety, and improve willingness to communicate.”

262 O site oficial do MMORPG *Allods Online* é o seguinte:
<http://allods.gpotato.com/>. Acesso em: 20 maio 2011.

a performance e atitudes em jogar *games* parecem fortemente influenciadas por uma experiência prévia com *games* e nível de proficiência. As observações do pesquisador e a transcrição de dados indicam que nos estágios iniciais dessa pesquisa, os aprendizes com baixo nível inicial de proficiência linguística que não possuíam experiência prévias em jogar um MMORPG experienciaram dificuldades em lidar com a interface e contribuir na interação. Embora essas dificuldades fossem, sem exceção, superadas na segunda seção, a presença do tecno-estresse e o *feedback* negativo fornecido por uma minoria desses aprendizes permanence uma causa de preocupação. Essas descobertas significativas dirigem a atenção para a necessidade de um aprendizado suficiente para o aprendiz. Elas sugerem que o ambiente comunicativo fornecido pode ser desafiador, e pode ser mais apropriado para aprendizes que possuem alto nível de proficiência linguística²⁶³ (Ibidem, 2011, p. 69-70).

Entre os problemas relatados na utilização de MMORPGs comerciais para o aprendizagem de línguas destacam-se: i) problemas técnicos de conexão com a internet, ii) bloqueio de acesso a *games* desse gênero por instituições educacionais (PETERSON, 2011), iii) problemas com o design de alguns *games*, gerando um resultado ilusório de aprendizagem (LINDEROTH, 2009), e iv) a exclusão dos *gamers* com baixo nível de proficiência

263 “learner performance and attitudes toward gaming appear heavily influenced by prior gaming experiences and proficiency level. Researcher observation and transcript data indicate that in the initial stages of this research, the learners of lower level language proficiency who possessed no prior experience of playing a MMORPG, experienced difficulties in managing the interface and contributing to the interaction. Although these difficulties were, with one exception, overcome by the second session, the presence of technostress and the negative feedback provided by a minority of these learners remain a cause for concern. These significant findings draw attention to the need for sufficient learner training. They suggest that the communication environment provided can be challenging, and may be most appropriate for learners who possess higher levels of language proficiency.”

linguística para a completude de determinadas *quests* (SCHNEIDER & ZHENG, 2007). Além desses, eu acrescentaria que v) os gráficos altamente realísticos demandam computadores mais poderosos, e que vi) os MMORPGs mais conhecidos são pagos. Todos esses fatores podem dificultar o emprego desses *games* tanto em ambientes informais de aprendizagem quanto em instituições educacionais - especialmente aquelas que atendem classes menos privilegiadas economicamente.

Para driblar esses problemas, foram (ou estão sendo) desenvolvidos mundos virtuais²⁶⁴ que incluem elementos de MMOGs²⁶⁵, específicos para o ensino ou aprendizado de SL, a saber: Neopets²⁶⁶, WizWorld²⁶⁷, Xenos²⁶⁸, Mingoville²⁶⁹, Croquelândia²⁷⁰, Zon²⁷¹, e Moonshot²⁷². *Xenos* está sendo desenvolvido pelo Massachusetts Institute of Technology (MIT)²⁷³, onde realizei meu estágio doutoral (ou doutorado-sandwich)²⁷⁴ - por

264 Mundos virtuais são mundos (ou ambientes) simulados pelo computador onde os usuários – também conhecidos como avatares - interagem entre si, e também criam objetos. Esses mundos podem ser textuais, em 2D ou em 3D, e nem todos eles são *games*. O *Second Life* seria apenas um mundo virtual, enquanto o *World of Warcraft* seria um *game* que se desenrola em um mundo virtual. Fonte: adaptado e traduzido de: http://en.wikipedia.org/wiki/Virtual_world>. Acesso em: 03 abr. 2011.

265 Diferente de *games* tradicionais que suportam um ou dezenas de jogadores, MMOGs [*Massively Multiplayer Online (Games)*] – em Português: *games* massivos para múltiplos jogadores] envolvem centenas ou milhares de jogadores logados em um servidor central onde todos jogam no mesmo mundo virtual. Esses mundos tem suas próprias economias, sistemas de transportes, redes sociais, e outras características que os tornam interessantes para jogar, criar, e estudar (ROY, 2006). – MMOG, ou apenas MMO, é uma categoria geral; MMORPG é um sub-tipo dessa categoria geral. Mais informações sobre esse gênero podem ser encontradas nessa entrada da Wikipedia: <<http://pt.wikipedia.org/wiki/MMOG>>. Acesso em: 03 abr. 2011.

266 O site oficial de *Neopets* é o seguinte: <www.neopets.com>. Acesso em: 03 abr. 2011.

267 Informações sobre *WizWorld* podem ser encontradas no seguinte endereço: <<http://www.wizworldonline.com/>>. Acesso em: 20 mar. 2011.

268 O site oficial de *Xenos* é o seguinte: <www.xenos-isle.com>. Acesso em: 10 abr. 2011.

269 O site oficial de *Mingoville* é o seguinte: <www.mingoville.com>. Acesso em: 10 abr. 2011.

270 Informações sobre *Croquelândia* podem ser encontradas no seguinte endereço: <<http://gamelearner.edublogs.org/2007/12/07/croquelandia-uni-of-minnesota-spanish-language-virtual-world-project/>>. Acesso em: 10 abr. 2011.

271 O site oficial de *Zon* é o seguinte: <<http://enterzon.com/>>. Acesso em: 23 maio 2011.

272 Informações sobre o desenvolvimento de *Moonshot* podem ser encontradas no seguinte endereço: <<http://www.moonshoot.com/>>. Acesso em: 13 abr. 2011.

273 Website do Massachusetts Institute of Technology: <www.mit.edu>

274 Informações sobre essa modalidade de doutorado podem ser encontradas no site da Capes: <<http://capes.gov.br/bolsas/bolsas-no-exterior/estagio-de-doutorando-balcão>>. Acesso em: 03 jan. 2011.

esse motivo, e também porque a descrição de todos os mundos virtuais acima citados foge ao escopo dessa tese, Xenos será o único a ser detalhado nessa subseção²⁷⁵. Mais especificamente, Xenos foi idealizado pelo The Education Arcade (TEA)²⁷⁶, um dos grupos de pesquisa do Comparative Media Studies (CMS)²⁷⁷ e está sendo financiado pela Hewlett Foundation²⁷⁸ e pelo governo dos Estados Unidos.

a) Xenos

Quem sabe eles foram exploradores europeus ou asiáticos. Ou, quem sabe nativos das Americas ou da África. Talvez eles fossem piratas navegantes procurando um refúgio para longe das leis. Ninguém parece saber quem ou como os primeiros colonizadores chegaram até a Ilha de Xenos. Se você perguntar a um nativo, ele vai sorrir deliberadamente, piscar e simplesmente dizer: “Nós somos de todos os lugares”²⁷⁹

275 Cumpre esclarecer que meu estágio de doutoranda não objetivava participar diretamente no desenvolvimento do projeto Xenos - mas sim conhecer o projeto, explorar suas potencialidades, conversar com os idealizadores, desenvolvedores, e demais pesquisadores gerando, assim, *insights* para a minha própria pesquisa. Embora eu tenha tido a oportunidade de participar de algumas reuniões do grupo - onde detalhes importantes foram discutidos - o mérito do projeto que será detalhado aqui não cabe à autora dessa tese.

276 <<http://www.educationarcade.org/>>

277 O site do departamento Comparative Media Studies é o seguinte: <www.cms.mit.edu>

278 Informações sobre a Fundação Hewlett podem ser obtidas no seguinte endereço: <<http://www.hewlett.org/>> Acesso em: 01 Fev. 2011.

279 “Perhaps they were Asian or European explorers. Or, maybe natives of the Americas or Africa. Perhaps they were seafaring pirates seeking a haven far from the laws. No one seems to know who or how the first settlers came to the Isle of Xenos. If you ask a native, they will smile knowingly and wink and simply say, ‘We are from everywhere.’” Descrição de Xenos na seção *What is Xenos?* do site: <<http://xenos-isle.com/>>.

Xenos²⁸⁰ é um vocábulo grego polissêmico que tem *estrangeiro* como um de seus significados²⁸¹. É também o nome da ilha [Figura 46] onde falantes nativos de espanhol podem se aventurar no aprendizado de inglês²⁸².



Figura 46 - Ilha de Xenos.

Fonte: xenos-isle.com

Todas as atividades acontecem *online* - não sendo necessário o *download* de qualquer *software*. Basta se registrar gratuitamente no *site*²⁸³, criar seu avatar e iniciar a exploração da ilha de Xenos

280 Até a defesa dessa tese (Agosto/2011), *Xenos* encontrava-se em estágio alfa-beta de desenvolvimento e não havia trabalhos publicados sobre o mesmo. Assim, grande parte das informações dessa sub-seção não contém referências, pois foram coletadas informalmente em conversas com os idealizadores da plataforma Xenos, durante meu estágio doutoral no MIT.

281 Para mais informações sobre a palavra *xenos*, confira essa entrada da Wikipedia: <[http://en.wikipedia.org/wiki/Xenos_\(Greek\)](http://en.wikipedia.org/wiki/Xenos_(Greek))>. Acesso em: 03 fev. 2011.

282 O público-alvo inicial de Xenos são alunos do ensino médio de escolas dos EUA, que são falantes nativos de espanhol e que possuem conhecimentos intermediários de inglês. Porém, há planos para expandir esse público para falantes nativos de outras línguas, num futuro próximo. O site, no entanto, não traz qualquer restrição de país quanto a seu acesso, e falantes de diversas línguas podem usá-lo para melhorar suas habilidades comunicativas em inglês. A desvantagem é que, inicialmente, certos recursos - como traduções - estarão disponíveis apenas no par linguístico inglês-espanhol.

283 Visite o site oficial do Xenos no seguinte endereço: <<http://xenos-isle.com/>>. Porém, atente para o fato de que - pelo menos até a defesa dessa tese, em agosto de 2011 - muitas das informações e screenshots apresentados nessa sub-seção ainda não

(Figura 46). Ao clicar em certos pontos dela, seu avatar será transportado para determinados ambientes em 3D - até o presente momento apenas *lobby*, *university* e *market* foram desenvolvidos. Nesses ambientes é possível interagir tanto com outros avatares quanto com *NPCs*, jogar *mini-games* casuais²⁸⁴ - alguns são individuais, ao passo que outros requerem múltiplos jogadores -, e também participar de diversas atividades na ilha. Ademais, os professores de SL poderão criar *quests* sob medida para suas aulas, e por meio de uma *interface* especial, que está sendo desenvolvida, eles poderão monitorar o progresso e performance dos seus alunos.

Para ilustrar alguns dos pontos acima, na (Figura 47) o meu avatar (Cris), em azul no centro do *screenshot*, explora um trecho do ambiente *market*. Ao avistar o músico, vestido de rosa e sentado no chão, eu tento interagir com ele usando a caixa de diálogos que está na parte inferior da tela (minhas frases são exibidas em branco na tela - o que dificulta a visualização das mesmas no *screenshot* abaixo). O músico não é um avatar, mas sim um *NPC* que ainda não está com todas as suas funcionalidades desenvolvidas; logo, eu não obtive sucesso nessa minha tentativa de interação. Se o músico fosse um avatar, ou um *NPC* finalizado, eu certamente obteria resultados diferentes - por *chat* ou ainda por voz.

estão disponíveis no site oficial, pois foram coletados de um site alternativo, utilizado internamente pelos idealizadores e desenvolvedores de Xenos. Outras informações também podem ser obtidas no site de um dos desenvolvedores de Xenos: <<http://www.filamentgames.com/projects/xenos>>. Acesso em: 03 jun. 2011.

284 Anteriormente, o TEA participou, brevemente e apenas nas etapas finais, do desenvolvimento de um mundo virtual para ensinar inglês como segunda língua para crianças chinesas. O projeto, chamado *Forgotten World*, porém não vingou. Contudo, alguns dos seus *mini-games* foram adicionados ao inventário de *mini-games* do projeto Xenos.



Figura 47 - Cena do mercado da Ilha de Xenos.

Ao explorar Xenos, é possível encontrar mini-*games* espalhados em cada um dos ambientes. Geralmente, eles são encontrados em objetos que estejam, de certa forma, relacionados com o nome do mini-*game*. Por exemplo, ao pairar o *mouse* sobre a locomotiva da imagem acima uma caixa de mensagens se abre e exibe detalhes (como descrição e objetivos, número de jogadores necessários, nível de dificuldade, etc.) do mini-*game Rails*²⁸⁵. Caso o seu avatar aceite jogá-lo, ele é direcionado para outra sala onde apenas o mini-*game* aparece em destaque na tela.

Ademais, há uma série de atividades que podem ser executadas na própria ilha - entre elas *Xenos Cache*, na qual os avatares escondem caixinhas em qualquer um dos ambientes, e escrevem pistas para que outros avatares possam localizá-las. Dentro dessas caixinhas também é possível esconder objetos que

²⁸⁵ *Rails* é um mini-*game* colaborativo onde cada jogador opera um depósito e é responsável por pedidos que precisa despachar prontamente. O problema é que os jogadores, muitas vezes, recebem pedidos de produtos que não constam no seu depósito; mesmo assim a responsabilidade de despachá-los continua sendo deles. A solução, nesses casos, é se comunicar – via chat - com outros jogadores que operam depósitos vizinhos, e pedir para que eles encaminhem esses produtos para o seu depósito. Se outros jogadores possuem esses produtos, eles os enviam por meio de um trenzinho que circula entre todos os depósitos.

podem direcionar para outras atividades. Ao completá-las, você ganha dinheiro virtual ou *upgrades* para seu avatar.

Outras atividades e recursos estão sendo planejados; contudo, eu me detive naqueles que já estão em desenvolvimento. Alguns dos *game designers* de Xenos foram citados nas subseções anteriores (ROY, 2007; PURUSHOTMA, 2005, 2006, 2008; OSTERWEIL, 2010) e se inspiraram em suas próprias pesquisas acadêmicas para projetar Xenos – porém, não exclusivamente nelas, e exemplos bem sucedidos tanto da academia quanto da indústria foram observados. Até o momento, Xenos possui uma dezena de atividades e seis mini-*games* no seu inventário – sendo que a maioria usa *task-based learning* como aporte teórico. De acordo com os idealizadores do projeto, o diferencial de Xenos reside no fato de que o seu objetivo primordial é o desenvolvimento de uma plataforma aberta (a ilha de Xenos), que é a parte mais custosa em um projeto desse porte. O desenvolvimento dos mini-*games* e das atividades objetiva ilustrar algumas das potencialidades dessa plataforma. O próximo passo, após a finalização da Ilha de Xenos, será criar parcerias com instituições, *designers* e desenvolvedores e encorajar a produção de outros mini-*games* e atividades - que podem também ser criados a partir de diferentes aportes teóricos.

2.4 AQUISIÇÃO²⁸⁶ DE UMA SEGUNDA LÍNGUA²⁸⁷

A Aquisição de uma Segunda Língua (doravante ASL) é um fenômeno enormemente complexo (ELLIS, 2008). Long (2007, p.4) menciona que a “literatura oferece cerca de sessenta teorias, modelos, hipóteses, e referencial teórico”²⁸⁸ que se propõem a explicá-lo. Contudo, não há um consenso acerca de como aprendemos uma SL pois nenhuma dessas *teorias*²⁸⁹ apresenta uma explicação completa daquele fenômeno (PAIVA, 2009).

Lam & Kramsch (2003) apontam que as pesquisas em ASL decolaram paralelamente às pesquisas em inteligência artificial e robótica, no final dos anos 60; e a linguagem computacional moldou nosso entendimento de língua e pensamento. Uma prova disso são as diversas metáforas computacionais que são bastante utilizadas no contexto de ASL (ELLIS, 1997), entre elas *input* (insumo) e *output* (produção). Essas duas metáforas figuram entre os principais fatores investigados em pesquisas sobre ASL, especialmente dentro uma orientação cognitiva, a saber: *input*, interação e *output*. Cada um desses fatores foi abordado a partir de uma determinada hipótese, e serão explorados nos próximos parágrafos.

2.4.1 *Input*, Interação e *Output*

O primeiro fator foi amplamente abordado na Hipótese do Input²⁹⁰. Essa hipótese e outras quatro formam o modelo de aquisição de línguas formulado por Stephen Krashen, que recebeu diferentes nomes ao longo dos anos: *Modelo Monitor* (1978, 1981), *Hipótese do Input* (1985), e *Hipótese da Compreensão* (2004). As cinco hipóteses estão estreitamente relacionadas, portanto a fim de

286 Aqui o uso do termo aquisição não se refere à distinção feita por Krashen (e que será abordada nesta seção). No âmbito dessa tese, eu uso indiscriminadamente os termos aprendizagem e aquisição. Se em algum ponto houver necessidade de estabelecer diferença entre os termos, ela será indicada claramente no próprio texto.

287 Alguns autores usam o termo *língua estrangeira* para se referir ao aprendizado de uma língua fora do país onde ela é falada; e *segunda língua* para se referir ao aprendizado de uma língua no próprio país onde ela é falada. Porém, no contexto dessa tese, eu uso o termo segunda língua para me referir indistintamente às duas situações.

288 “literature offers as many as 60 theories, hypotheses, and theoretical framework.”

289 O termo *teoria*, nesse caso, inclui abordagens, modelos, e hipóteses.

290 O termo *input* pode ser entendido como formas linguísticas, tanto orais quanto escritas.

obtermos um entendimento mais robusto do fator *input*, olharemos brevemente todas as cinco hipóteses: i) da aquisição-aprendizagem, ii) da ordem natural, iii) do monitor, iv) do input; e v) do filtro afetivo.

Na *Hipótese da aquisição-aprendizagem*, Krashen presume que existem duas formas distintas e independentes de se desenvolver uma SL. Na primeira delas, a aquisição, é inconsciente e se assemelha à maneira que as crianças desenvolvem as habilidades linguísticas na língua materna (doravante LM); “[o] termo corriqueiro com o mesmo significado de ‘adquirir’ é ‘pegar’ uma língua. A aquisição requer uso comunicativo e significativo da língua-alvo”²⁹¹ (KRASHEN, 1981, p.88). Na segunda forma, a aprendizagem, é consciente e significa conhecimento *sobre* a língua: “[o] termo corriqueiro para aprendizagem é ‘gramática’. Outros termos equivalentes são ‘conhecimento formal’ da língua e ‘conhecimento explícito’”²⁹² (Ibidem, 1981, p.89).

Na *Hipótese da ordem natural*, Krashen se baseia em outras pesquisas sobre ASL, e alega que as regras e estruturas gramaticais são adquiridas em uma ordem presumível e natural, e que independem da ordem que tais regras e estruturas são ensinadas em contextos formais de aprendizagem. Na *Hipótese do monitor*, ele reforça a primeira hipótese ao afirmar que a fluência na segunda língua está relacionada com a aquisição; e que a aprendizagem apenas teria o papel de monitorar ou editar nossos enunciados.

Em 1985, Krashen deixa claro que sua hipótese favorita é a do *input*²⁹³, e a formula da seguinte maneira:

Nós adquirimos línguas de uma forma notadamente simples – quando compreendemos mensagens. Nós tentamos de tudo – aprendendo regras gramaticais, memorizando vocabulário, usando aparelhos caros, terapias de grupo, etc. O que nos escapou todos esses anos, todavia,

291 “The everyday term meaning ‘to acquire’ a language is ‘to pick up’ a language. Acquisition requires meaningful and communicative use of the target language.”

292 “The everyday term for learning is ‘grammar’. Other equivalent terms are ‘formal knowledge’ of a language and ‘explicit knowledge’.”

293 Krashen não foi o primeiro pesquisador a usar o termo *input*. Ele próprio afirma tal fato (KRASHEN, 1985) e diz que apenas o refinou a ideia que já estava presente no trabalho de outros pesquisadores. Contudo, é com Krashen que o termo ganha popularidade.

foi aquele ingrediente essencial: o *input* compreensível²⁹⁴ (KRASHEN, 1985, p. vii).

Se as hipóteses anteriores à do *input* afirmam que a aquisição ocorre em uma ordem natural, e através de um aprendizado implícito, então o que o aprendiz precisa é de *input*; quer dizer, formas linguísticas da LA - sejam elas orais ou escritas. Para Krashen, adquirimos línguas ao compreendermos mensagens que contêm *input* que esteja(m) “um pouco à frente de nosso nível de competência atual (input+1)”²⁹⁵ (KRASHEN, 1982, p.2). Por fim, na última hipótese, do *filtro afetivo*, Krashen assegura que certos fatores afetivos podem atuar como barreiras psicológicas entre o aprendiz e a LA. Fatores como insegurança, baixa auto-estima, pouca motivação, e ansiedade aumentam o filtro efetivo, e “subsequentemente [diminuem] a habilidade de se adquirir uma segunda língua”²⁹⁶ (Idem, 1981, p.35).

Krashen resume as cinco hipóteses da seguinte forma:

As pessoas apenas adquirem segundas línguas se elas obtêm *input* compreensível e se seus filtros afetivos estiverem baixos o suficiente para permitir que o *input* ‘entre’. Quando o filtro está ‘baixo’ e *input* compreensível apropriado é apresentado (e compreendido), a aquisição é inevitável. É, na verdade, impossível evitar e não pode ser impedido - o ‘órgão mental’ da linguagem funcionará automaticamente simplesmente como qualquer outro órgão²⁹⁷ (KRASHEN, 1985, p. 4).

294 “We acquire language in an amazingly simple way – when we understand messages. We have tried everything else – learning grammar rules, memorizing vocabulary, using expensive machinery, forms of group therapy etc. What has escaped us all these years, however, is the one essential ingredient: comprehensible input.”

295 “a bit beyond our current level of competence (i+1).”

296 “subsequently lowered ability to acquire a second language.”

297 “People acquire second languages only if they obtain comprehensible input and if their affective filters are low enough to allow the input ‘in’. When the filter is ‘down’ and appropriate comprehensible input is presented (and comprehended), acquisition is inevitable. It is, in fact, unavoidable and cannot be prevented – the language ‘mental organ’ will function just as automatically as any other organ.”

Recentemente, Krashen (2004, 2007) passou a chamar sua hipótese favorita de *Hipótese da Compreensão* por considerar que assim ela reflete de forma mais primorosa o que a hipótese diz: “[a] Hipótese da Compreensão afirma que adquirimos línguas quando entendemos mensagens, quando entendemos o que as pessoas nos dizem e quando entendemos o que lemos”²⁹⁸ (Idem, 2004, p.1). Ele também afirma que essa hipótese ainda é consistente com pesquisas atuais de diversos campos, e que contra-exemplos potenciais foram facilmente rebatidos. Ademais, ele enfatiza que a *Hipótese da Compreensão* está intimamente relacionada com as demais *Hipóteses* [grifos do autor]:

A Hipótese da Compreensão refere-se à aquisição subconsciente, não ao aprendizado consciente. O resultado de prover os aprendizes com input compreensível leva à emergência de estruturas gramaticais em uma ordem presumível. Um filtro afetivo forte (ex., alta ansiedade) impedirá o input de alcançar aquelas partes do cérebro responsáveis pela aquisição de línguas²⁹⁹ (KRASHEN, 2004, p.1).

O modelo proposto por Krashen tanto influenciou diversas pesquisas sobre ASL como também causou polêmicas e foi alvo de críticas variadas dentro da comunidade científica. Quem sabe, um dos grandes méritos do modelo de ASL de Stephen Krashen esteja no fato dele ter instigado a comunidade científica a elaborar diferentes hipóteses enquanto refutava as suas. Tanto o segundo quanto o terceiro fator apontados no início dessa seção, a interação e o *output*, foram abordados a partir dessas diferentes hipóteses e serão explorados a seguir.

Apesar da grande maioria dos pesquisadores concordar com Krashen que *input* é uma condição essencial para a aquisição,

298 “The Comprehension Hypothesis states that we acquire language when we understand messages, when we understand what people tell us and when we understand what we read.”

299 “The Comprehension Hypothesis refers to subconscious acquisition, not conscious learning. The result of providing acquirers with comprehensible input is the emergence of grammatical structure in a predictable order. A strong affective filter (e.g. high anxiety) will prevent input from reaching those parts of the brain that do language acquisition.”

muitos deles contestam a afirmação de que *input compreensível* é suficiente³⁰⁰ para explicar a ASL. Krashen (1981) sustenta que o *input* se tornaria compreensível através: i) da simplificação, ou seja, os ajustes que ocorrem naturalmente quando tentamos ser compreendidos - como falar vagarosamente e com uma articulação mais clara, empregar palavras de alta frequência (mais comuns), ou escolher frases curtas; e ii) dar pistas contextuais - suporte extra-linguístico como objetos, figuras, e conhecimento prévio do aprendiz.

Long (1983, 1985, 1996) reconhece a importância tanto da simplificação quanto do contexto, porém expande as idéias de Krashen ao incluir um terceiro elemento: as modificações linguísticas que ocorrem na interação, especialmente entre um falante nativo (FN) e um falante não-nativo (FNN). Na verdade, Krashen não ignora o papel da interação, contudo para ele é a exposição ao *input* que surge na interação que causa a aquisição. Em oposição, Long formula a *Hipótese da Interação* na qual assegura que as negociações de significado que ocorrem através das modificações interacionais, tais como solicitações de esclarecimento, checagem de compreensão, auto-repetição ou pedido de repetição, tem um papel expressivo na compreensibilidade do *input* e, por sua vez, levam à aquisição. Alguns estudos corroboraram sua hipótese (GASS & VARONIS, 1985; GASS & VARONIS, 1994; DOUGHTY & PICA, 1986; PICA et al., 1987) enquanto outros apresentaram resultados mistos (LOSCHKY, 1994; VAN LIER & MATSUO, 2000). Mais tarde, a fim de acomodar achados da *Hipótese do Noticing* e da *Hipótese do Output* (que serão abordadas abaixo), Long (1996) revisou sua hipótese:

Eu gostaria de sugerir que negociação de significado, especialmente o trabalho de negociação que provoca ajustes

300 Por vezes, parece haver uma certa confusão dos pesquisadores quanto a essa afirmação, pois Krashen (1981, p.66) diz que “comprehension is a necessary condition for language acquisition, but it is not sufficient. It is quite possible to understand input language, and yet not acquire. This can happen in several different ways: First, it is quite possible that the input simply does not contain $i + 1$, that it does not include structures that are “a bit beyond” the student. Second, in many cases we do not utilize syntax in understanding—we can often get the message with a combination of vocabulary, or lexical information, plus extra-linguistic information. Finally, the “affective filter” may be “up”, which can result in the acquirer understanding input, even input with $i + 1$, but not utilizing it for further acquisition.” Quem sabe, a principal crítica seja referente ao certo tom vago de suas afirmações.

interacionais pelo FN [falante nativo] ou pelo interlocutor mais competente facilita a aquisição porque conecta input, capacidades internas do aprendiz - particularmente atenção seletiva -, e output de maneira produtiva³⁰¹ (Ibidem, 1996, p. 451-2).

Durante sua estadia no Brasil, o americano Richard Schmidt escreveu diários (SCHMIDT & FROTA, 1986) onde registrava tudo que julgava relevante para o seu aprendizado – tanto formal quanto informal - de português. Os diários revelaram que apesar de algumas formas serem ensinadas e ouvidas frequentemente, elas não eram aprendidas até que fossem notadas por ele (por ex., *o que você quer?* versus *o que é que você quer?* [*kekesekeker*]). A análise desses registros foi uma das razões que o levou, mais tarde, a formular a *Hipótese do Noticing*: “[a] hipótese do noticing afirma que o que os aprendizes notam no input é que se transforma em *intake*³⁰² para a aprendizagem”³⁰³ (1995, p. 20). Em termos mais simples, aprendemos a respeito das coisas que prestamos atenção e não aprendemos muito a respeito daquelas que não prestamos atenção (SCHMIDT, 2010). Embora seja abordado a partir de uma hipótese, *noticing* não é tratado como um dos fatores investigados nessa seção por ele ser mais comumente estudado como um dos elementos da *Hipótese da Interação* e da *Hipótese do Output*.

A *Hipótese do Output* declara que “o ato de produzir língua (falar ou escrever) constitui, sob certas circunstâncias, parte do processo de aprendizado de uma segunda língua.”³⁰⁴ (SWAIN, 2007, p. 5). Swain (1985, 1995) contesta a asserção de Krashen (1981, 1982, 1985) de que *output* – quer dizer, a língua oral ou escrita que o aprendiz produz – seria essencialmente a evidência de que a aquisição já ocorreu. E cita algumas funções do *output*: i) promover o *noticing*, ii) estimular a testagem de hipóteses acerca das estruturas gramaticais e da semântica da LA, e iii) encorajar a

301 “I would like to suggest that negotiation for meaning, and especially work that triggers interactional adjustments by the NS [native speaker] or more competent interlocutor facilitates acquisition because it connects input, internal learner capacities, - particularly selective attention -, and output in productive ways.”

302 “Intake é aquela parte do input que o aprendiz nota, percebe” (Schmidt, 1995, p. 139).

303 “The noticing hypothesis states that what learners notice in input is what becomes intake for learning.”

304 “the act of producing language (speaking or writing) constitutes, under certain circumstances, part of the process of second language learning.”

reflexão metalinguística (SWAIN, 1995, 2000, 2007). Ao observar programas de imersão (inglês-francês) no Canadá, ela constatou que apenas a exposição a *input compreensível* gerava, muitas vezes, sentenças sem precisão gramatical ou mesmo sociolinguisticamente inapropriadas. Para Swain, o aprendiz precisa ser ‘forçado’ (por ex., através de *feedback* negativo) a produzir mensagens acuradas: “[s]er forçado no output... é um conceito paralelo àquele do i+1 do input compreensível. Na verdade, é possível chamá-lo de hipótese do output compreensível”³⁰⁵ (SWAIN, 1985, p. 249).

Ainda que esses fatores – *input*, interação e *output* – sejam extensamente investigados e aceitos – em graus diferentes – dentro do contexto de ASL, eles também têm sido questionados por não levarem em conta a natureza dinâmica das línguas (KHATIB et al., 2010). Porém, nas últimas décadas surgiram perspectivas alternativas para pesquisas em ASL, e algumas – auspiciosamente – consideram tal natureza.

2.4.2 Novos Olhares

Desde a publicação do artigo *On Discourse, Communication, and (some) Fundamental Concepts in SLA Research* (FIRTH & WAGNER, 1997) perspectivas alternativas ³⁰⁶ para ASL abundaram e questionaram algumas das premissas que eram dominantes na área de ASL, como a ênfase nos processos cognitivos. Com o propósito de obter um entendimento mais completo acerca da aprendizagem de SL, essas perspectivas relacionaram os processos cognitivos com os processos sociais (VAN LIER, 2000, 2008a; SWAIN, 2000, 2005, 2006; LARSEN-FREEMAN, 2003; TARONE, 2007; LAFFORD, 2007; PAIVA, 2009, 2010B).

Como consequência da visão de que a aprendizagem de línguas não acontece apenas na mente do aprendiz, mas é situada em contextos sociais e culturais, o foco das pesquisas em ASL se expandiu e elas passaram a ser orientadas também ao processo – não apenas ao produto da aprendizagem. Alguns pesquisadores até cunharam novos termos para conceitualizar essa nova visão: i) *grammaring* (LARSEN-FREEMAN, 2003) para enfatizar que o uso

305 “Being ‘pushed’ in output... is a concept parallel to that of the i+1 of comprehensible input. Indeed, one might call this the ‘comprehensible output’ hypothesis.”

306 Para mais detalhes sobre algumas dessas perspectivas alternativas, consulte: ATKINSON, Dwight (ed). **Alternatives Approaches to Second Language Acquisition**. Routledge: Nova York, 2011.

apropriado, acurado e significativo da língua é um processo orgânico e dinâmico, e não um conhecimento estático; e ii) *languageing* para se contrapor à noção de *output*. Segundo Swain (2005, 2006, 2007) *languageing* refere-se ao processo contínuo de criar significados, moldar conhecimentos e experiências através do uso da língua.

Além disso, metáforas como *aquisição* e *input* foram contestadas. A insatisfação com a metáfora aquisição apareceu, primeiramente, no campo da matemática quando Sfard (1998) sugeriu que a metáfora *participação*³⁰⁷ acompanhasse a metáfora *aquisição* porque essa última não dava conta de sozinha explicar o que era aprendizagem. *Aquisição* nos faz pensar na mente como um *container* que deve ser preenchido, e no aprendiz como alguém que é dono do conteúdo daquele *container*. *Participação*, por sua vez, nos faz pensar na negociação de significados que ocorre entre membros de uma comunidade, e no aprendiz como alguém interessado em participar de certas atividades - não apenas em acumular coisas (SFARD, 1998). Seus argumentos foram inspirados, especialmente, em concepções de aprendizagem como a *legitimate peripheral participation* (LAVE & WENGER, 1991) ou *an apprenticeship in thinking* (ROGOFF, 1995). A contestação da metáfora *aquisição* ecoou em diversas áreas - não apenas em ASL (PAIVA, 2010a). Interessantemente, Gee (2003) trouxe a noção de participação para os Estudos de *Games* ao afirmar que a aprendizagem ocorre durante a participação em *grupos de afinidade* (vide Apêndice A).

Por fim, van Lier (2000) rejeitou a metáfora *input* e passou a empregar um construto da Psicologia Ecológica, que será apresentado a seguir, para traduzir com mais precisão a aprendizagem de línguas (tanto a materna quanto segunda língua) na visão ecológica.

2.4.3 A Perspectiva Ecológica

Os trabalhos de Leo van Lier (1996, 2000, 2004a, 2004b, 2004c, 2007) constituem o material principal a ser tratado aqui em razão dele ter, primeiramente, trazido para o campo de ASL o

307 Paiva (2010) diz que continua se referindo à *participação* como metáfora porque o termo já foi consolidado. Contudo, ela questiona o *status* de *participação* como metáfora, pois para determinado termo ser metáfora é necessário “um mapeamento entre, no mínimo, dois domínios (domínio-fonte e domínio-alvo). No caso da participação, não se identificam dois domínios.” (Paiva, 2010, p. 370).

construto mencionado acima. Porém, antes de apresentar aquele construto, eu me deterei brevemente na perspectiva adotada por Leo van Lier - que ora é ecológica, ora ecológica-semiótica, ora ecológica-sócio cultural, ora ecológica-semiótica-sociocultural.

Em resumo, ela é ecológica³⁰⁸ no sentido de que a aprendizagem de línguas é uma forma de se relacionar efetivamente com as pessoas e com o mundo; é semiótica no sentido de que os significados se realizam não apenas na parte linguística, mas também no emprego de recursos variados; e é sociocultural pois situa o aprendiz em um determinado nicho (ambiente), e considera que a aprendizagem de línguas se dá através da interação do aprendiz com o meio, e do aprendiz com outras pessoas (VAN LIER, 2004). Para evitar repetições desnecessárias, de agora em diante, referir-me-ei apenas à perspectiva ecológica - mas como afirma van Lier (2004) as três perspectivas, geralmente, andam de mãos dadas em seus trabalhos.

Ao combinar essas perspectivas, van Lier (2000, 2004a, 2004b, 2004c) vê a aprendizagem de línguas (tanto a materna quanto a segunda língua) como uma *relação* entre os aprendizes, e entre esses e o ambiente. Sendo que o ambiente fornece um *semiotic budget* (balanço semiótico) e nele o aprendiz ativo se engaja em atividades com outros aprendizes que possuem diferentes graus de competência linguística. Essas atividades envolvem a criação de significados que não são meramente linguísticos, mas também semióticos - eles não são criados apenas verbalmente, mas também via artefatos, gravuras, gestos, e outros modos (KRESS & LEEUWEN, 1996; KRESS, 2003). Para ilustrar esse ponto, van Lier (2004c) descreve uma situação hipotética onde ele - sem saber francês - entra em um escritório na França e a pessoa atrás da escrivaninha diz: *Asseyez-vous*. Se ela apenas encará-lo, sem mover um músculo, ele não terá nenhuma pista do que a frase significa. E *asseyez-vous* poderá ter uma miríade de interpretações: “O que você está fazendo aqui?”, “Quem é você?”, “Saia!”, “Estou ocupada”, e assim por diante. No entanto, se ela falar *Asseyez-vous* e, ao mesmo tempo, esticar o braço em direção a uma cadeira vazia, próxima dali, ele entenderá que ela quis dizer algo como *Sente-se*.

308 O substantivo *ecologia* é formado pela combinação de duas palavras: *eco*, que em grego, significa casa, doméstico; e *logia*, que em latim, significa estudo. Assim, *ecologia* seria ‘estudo da casa’, sendo que *casa* está sendo empregada no sentido de Planeta Terra. Ecologia também pode significar: ‘estudo do ambiente’. Fonte: Wikipédia.

Assim, a combinação da informação visual e auditiva permite-me ampliá-la para signos, envolvendo objetos (cadeiras, escrivaninhas), signos (palavras, gestos), e interpretantes (significados emergentes). Alguns poucos ciclos desses ingredientes semióticos bastam para chegar a um plano para ação, i.e., eu sento. Eu posso então usar estratégias cognitivas para testar e usar a frase. Eu provavelmente conheço ‘vous’ [vós, vocês], e quiçá pense que ‘asseyez’ é um pouquinho similar a sentar ou assento, então eu memorizo ‘asseyez’ como ‘um assento’. Depois, eu posso me arriscar mais tarde ao dizer algo como ‘a-sii-vu’³⁰⁹, o que, claro, provavelmente funcionará perfeitamente!³¹⁰ (Ibidem, p. 88-89).

No caso acima, o sentido auditivo e o visual trabalharam em concerto para facilitar a criação de sentido e a mesma idéia pode ser estendida para outros contextos – entre eles, a leitura de textos com realces linguísticos, diagramas, ilustrações, etc. (VAN LIER, 2004C; KRESS & LEEUWEN, 1996).

Na perspectiva ecológica, o aprendiz está imerso em um ambiente repleto de significados potenciais – porém, apenas aqueles aprendizes ativos, participativos percebem as oportunidades de aprendizagem. Van Lier (2000, 2004, 2007) destaca a relação estreita entre percepção e atividade. Ele não descarta a possibilidade de aprendizagem passiva, incidental (por exemplo, assistindo TV ou uma palestra), contudo chama a atenção para o fato de que a dinâmica da aprendizagem incidental ainda não é bem compreendida (HULSTIJN, 2003) e aponta que variáveis como atenção, consciência, *noticing*, e termos relacionados estão em jogo.

309 No link a seguir é possível ouvir a pronúncia da frase *asseyez-vous*: <<http://www.forvo.com/word/asseyez-vous/>> e então compará-la com a pronúncia do personagem da citação hipotética acima.

310 “Thus, the combination of auditory and visual information allows me to grow this information into signs, involving objects (chairs, desks), signs (words, gestures), and interpretants (emergent meanings). A few cycles of these semiotic ingredients suffice to arrive at a blueprint for action, i.e., I sit down. I may then use cognitive strategies to try and remember the phrase. I probably know “vous”, and perhaps I think “asseyez” is a bit similar to sit or seat, so I memorize “asseyez” as “a seat”. Then, I can try this myself some time later by saying something vaguely like “a – seey – voo”, which of course is likely to work perfectly!”

Segundo van Lier, essas variáveis fazem parte de uma categoria geral que ele chama de “atividades de percepção” (*activities of perceiving*). Ele também defende que, embora seja um aspecto pouco explorado nas correntes principais de pesquisas sobre ASL, aprender a perceber é um aspecto importante do aprendizado de línguas:

(...) Não é primeiramente ouvir as diferenças entre fonemas (embora isso seja importante) ou notar os sufixos das palavras (também importante). Ambas as consciências, fonológicas e morfológicas, são importantes para a aprendizagem de línguas. No entanto, o papel da percepção é muito mais amplo³¹¹ (VAN LIER, 2004C, p. 89).

A primeira definição de percepção no Aulete Digital³¹² é “ato de perceber” e perceber é definido como “conhecer através dos sentidos”, “aperceber-se de algo por meio da inteligência”, “compreender, entender”, “dar-se conta; conhecer por intuição; notar; reparar”. Para van Lier a percepção, geralmente, combina dois ou mais sentidos - na situação hipotética, descrita acima, ela é multisensorial. Ela também inclui a percepção tanto de si mesmo quanto do outro, e percebemos as coisas diretamente, indiretamente ou ambas. Em termos ecológicos, aquilo que é percebido – seja um simples objeto ou um evento completo - é dependente de quem o percebe. Em verdade, existem relações recíprocas entre as características particulares de ambos – a essas relações dá-se o nome de *affordances* (VAN LIER, 2000, 2004a, 2004b, 2004c).

311 “This is not primarily hearing the differences between phonemes (though that is important) or noticing the ends of words (also important). Both phonological and morphological awareness are important for language learning. However, the role of perception is much broader than that.”

312 <<http://aulete.uol.com.br>>. Acesso em 30 mar. 2011.

2.4.3.1 Affordances³¹³

O conceito de *affordances* é um conceito-chave da Psicologia Ecológica, contudo ele tem sido adaptado e utilizado em diversas áreas do conhecimento. Alguns autores queixam-se do emprego excessivo e, por vezes, equivocado do conceito (RAMBUSCH & SUSI, 2008; LINDEROTH, 2010), porém nessa subseção debruçar-me-ei sobretudo em sua definição original - formulada em 1966 pelo psicólogo perceptual J. J. Gibson:

As affordances do ambiente são o que ele oferece aos animais, o que ele providencia ou equipa, tanto para o bem ou mal. O verbo *afford* (proporcionar, propiciar, fornecer) é encontrado no dicionário, mas o substantivo não. Eu o inventei. O que eu quero dizer com ele, é algo que se refere tanto ao ambiente e ao animal de uma forma que nenhum termo existente consegue dizer. Ele implica a complementaridade do animal e do meio ambiente³¹⁴ (GIBSON, 1979, p. 127).

Recentemente Gibson & Pick (2000, p. 15) propuseram a seguinte definição: “[u]ma *affordance* se refere ao ajuste entre as capacidades do animal e as sustentações e oportunidades ambientais

313 A Professora Dra. Vera Lucia Menezes de Oliveira Paiva, do departamento de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais propôs a tradução do construto *affordance* como *propiciamento*. Porém, por ser recente, sua proposta de tradução ainda é pouco adotada no Brasil.

Outra proposta de tradução é *propiciação*, utilizada no contexto de estudos da interação ser- humano-computador. Essa segunda opção é empregada no livro “O design das Coisas do Dia-a-dia”, de Don Norman, que é bastante conhecido naqueles círculos. O problema aqui é que Norman emprega o termo *affordances* de uma forma um pouco distinta daquela que foi originalmente proposta por Gibson. *Propiciação*, o contrário de *propiciamento*, pode ser encontrada em dicionários.

No âmbito dessa tese, eu optei em manter o termo em inglês por ser mais familiar com ele, pois li toda a literatura sobre o tema na língua inglesa.

314 “The affordances of the environment are what it offers the animals, what it provides or furnishes, either for good or evil. The verb to afford is found in the dictionary, but the noun affordance is not. I have made it up. I mean by it something that refers to both the environment and the animal in a way that no existing term does. It implies the complementarity of the animal and the environment.”

(boas e más) que tornam possível uma dada atividade”³¹⁵. No artigo seminal *From input to affordance: Social-interactive learning from an ecological perspective* van Lier (2000) exemplifica o conceito de *affordances* enumerando algumas das *affordances* de uma folha da floresta: i) superfície para uma perereca rastejar; ii) objeto para uma formiga cortar; iii) comida para uma lagarta; iv) sombra para uma aranha; v) remédio para um xamã. Embora cada organismo perceba propriedades distintas da folha, ela permanece a mesma: todas as suas propriedades estão presentes em todas as ações acima. Foi a combinação entre as características de cada organismo com as propriedades da folha que criaram as *affordances* para os exemplos acima listados.

Quanto ao elo entre *affordances* e ASL, ele apenas se estabelece quando consideramos o aprendiz de línguas como um ser ativo, engajado que percebe as *affordances* lingüísticas e semióticas em eventos multimodais (VAN LIER, 2000, 2007). Van Lier vai de encontro àquela visão do aprendiz de línguas como um receptor passivo que apenas se abastece com *input*. Van Lier (1996, 2000, 2004c) argumenta que o termo *input* limita nosso entendimento acerca da ASL, pois remete à ideia de que as línguas são um código fixo e que a aprendizagem delas se resume apenas ao ato de receber-processar. Em 1996, ele rejeitou o termo *input* e colocou o *engajamento* como o combustível necessário para a aprendizagem de línguas: é o aprendiz engajado que vai interagir com o ambiente e ser exposto à língua desse ambiente. O engajamento, portanto, seria o responsável por criar condições para que o aprendizado ocorresse.

Mais tarde, porém, van Lier (2000, 2004a, 2007) refinou essa ideia e afirmou que o engajamento e a interação com o ambiente possibilitariam a percepção das *affordances* - e seriam elas que ofereceriam as oportunidades para que o aprendizado ocorresse. Sua sugestão é que o construto ecológico *affordance* substitua a metáfora computacional *input*, pois “(...) uma pessoa não aprende ao receber ‘input’ que é ‘entregue’ via algum mecanismo instrutivo, mas ao apanhar informações no ambiente, baseada e guiada pelos propósitos e necessidades organizmicas”³¹⁶ (Idem, 2007, p.53).

315 “An affordance refers to the fit between an animal’s capabilities and the environmental supports and opportunities (both good and bad) that make possible a given activity.”

316 “(...) a person does not learn by receiving ‘input’ that is ‘delivered’ via some instructional mechanism, but by picking up information in the environment on the basis of and guided by organismic needs and purposes.”

Ademais, todo e qualquer evento linguístico traz *affordances* diretas e indiretas que são percebidas de acordo com as habilidades e também com os propósitos de cada aprendiz:

As *affordances* diretas referem-se a aspectos como características prosódicas (ritmo, qualidade de voz, entonação, tonicidade, etc.); gestos, expressões faciais, postura, olhar, etc.; sinais indicativos de tomada de vez [alternância entre o locutor e o ouvinte], hesitações, repetições, etc., todos esses em combinações sincronizadas variadas. As *affordances* indiretas são de natureza social e cognitiva: práticas recordadas, familiaridade com artefatos culturais, lógica situacional e conversacional, etc. ³¹⁷ (Idem, 2004c, p. 90).

Na perspectiva ecológica, a atividade e a percepção formam um todo, uma unidade necessária: “[p]ara perceber, devemos agir; para agir devemos perceber”³¹⁸ (VAN LIER, 2004c, p.92), que ele mais tarde chama de *perception-in-action* (Idem, 2007). E a aprendizagem de línguas seria um ciclo contínuo de agir – perceber – entender (VAN LIER, 2007) que traz à tona as *affordances* que são relevantes para cada indivíduo em particular (semelhante ao exemplo da folha descrito acima). Para além disso, esse ciclo contínuo vai ao encontro da metáfora da participação, que foi discutida acima, e que está presente em diversos momentos dos trabalhos de van Lier - sendo um deles quando ele faz uma analogia entre o aprendizado de línguas e o aprendizado das regras de futebol. Particularmente, as crianças aprendem as regras daquele esporte:

³¹⁷ “The direct affordances refer to such things as prosodic features (rhythm, voice quality, intonation, stress, etc.); gestures, facial expressions, posture, eye gaze, etc.; turn-taking signals, hesitations, repetitions, etc.; all of these in a variety of synchronized combinations. Indirect affordances are of a social and cognitive nature: remembered practices, familiarity with cultural artifacts, conversational and situational logic, etc.”

³¹⁸ “To perceive, we must act; to act we must perceive.”

Certamente, não através de anos de instrução sobre elas. Elas aprendem ao participar de certas práticas. Duas práticas pivotais a esse respeito são: a) jogar o jogo; e b) participar nas histórias e comentários sobre o jogo talvez combinadas com assistir a jogos. Quando começam a jogar, as crianças tendem a correr atrás da bola em um único grupo desordenado, chutando-a em direções aparentemente randômicas. Então, em algum ponto um ‘sensação de entendimento do jogo’ emerge. O jogo se reorganiza (não para todos os jogadores ao mesmo tempo, mas para alguns) de ‘correr atrás da bola onde quer que ela role’ para ‘mover a bola ao redor colaborativamente e de modos estratégicos’. Naquele ponto as regras do jogo são aprendidas na interação entre descobertas ascendentes e instruções descendentes dentro do contexto social de jogar o jogo³¹⁹ (Idem, 2004a, p. 81).

Embora na citação acima van Lier não faça a distinção entre o aprendizado da língua materna e de segunda língua, ou ainda entre o aprendizado de línguas de adultos e o de crianças, ele reconhece que tais distinções existem e que são explicadas a partir do viés cognitivo das pesquisas em ASL. Além disso, van Lier diz que todas as considerações feitas pela perspectiva ecológica não podem nem devem ofuscar o fato de que os aprendizes precisam aprender a SL,

319 “Certainly not by being lectured on them for several years. They learn by participating in certain practices. Two pivotal practices in this respect are a) playing the game; and b) participating in stories and comments about the game perhaps combined with watching games. When they start playing, children tend to run after the ball in a single swarm, kicking it around in seemingly random directions. Then at some point a ‘feel for the game’ emerges. The game reorganises itself (not for all players at once, but for some) from ‘running after the ball where ever it rolls’ to ‘moving the ball around collaboratively in strategic ways.’ At that point the rules of the game become learnable, in an interaction between bottom-up discovery, and top-down instruction, within the social context of playing the game.”

e que isso inclui o trabalho duro de maestria de todos os elementos da fonologia, sintaxe, léxicos e pragmáticos que a linguística tradicional descreve. Existem modos de se fazer isso, implícitos e explícitos, indutivos e dedutivos, e em muitas diferentes combinações (Ellis, 1994 [2008], 2005; Fotos & Hinkel, 2002), todos eles podem ser apropriados em certos contextos, motivados pelos propósitos daqueles contextos. Se, por exemplo, um aprendiz está praticando um *voice-over* introdutório para um documentário sobre estilos de moda e pronuncia ‘clothes’ como /klowzis/, então uma indicação explícita de que ela é pronunciada como /klowz/ é seguida pela prática ‘*klowz -zu -zu -zu*’ até que o aprendiz esteja satisfeito que a pronunciou corretamente. Em tais circunstâncias práticas, até mesmo repetições mecânicas, podem ser altamente relevantes e significativas, pois há um propósito direto para a prática³²⁰ (VAN LIER, 2007, p. 56).

Ao traduzir a perspectiva ecológica para a sala de aula, Leo van Lier argumenta a favor de um currículo construído ao redor de atividades (*activity-based*). Essas atividades – a exemplo da partida de futebol da citação acima – seriam o centro das aulas, e a ênfase estaria no uso da língua – não apenas na apreciação da mesma (VAN LIER, 2004c, 2007). Nesse cenário, a língua, com toda a sua riqueza e complexidade – não aquela simplificada ou estruturada gramaticalmente – cercaria o aprendiz.

320 “and that this includes the hard work of mastering all the elements of phonology, syntax, lexis and pragmatics that traditional linguistics describes. There are implicit and explicit, inductive and deductive ways of doing so in many different combinations (Ellis, 1994, 2005; Fotos & Hinkel, 2002), all of which can be appropriate in certain contexts, motivated by the purposes of those contexts. If, for example, a learner is practising an introductory voice-over to a documentary movie about fashion styles, and pronounces ‘clothes’ as /klowzis/, then an explicit indication that it is pronounced as /klowz/ is in order, followed by practising ‘*klowz -zu -zu -zu*’ until the learner is satisfied that she has it right. In such circumstances practice, even mechanical repetition, can be highly relevant and meaningful, as there is a direct purpose for the practice.”

Em linhas gerais, a abordagem sugerida por van Lier está relacionada com outras abordagens - entre elas, a *task-based* (baseadas em tarefas) e a *project-based* (baseadas em projetos). Contudo, um currículo construído ao redor de atividades deve colocar a agência (vide 1.3.1) como seu foco primordial e, tal qual a partida de futebol acima, não encarar a diversidade (i.e, diferentes níveis de proficiência linguística, estilos de aprendizagem, conhecimentos prévios) como um obstáculo, mas como uma *rede de affordances* (BARAB & ROTH, 2006) onde cada sujeito e cada tópico traz algo diferente para cada *partida*.

Um dos empecilhos para a adoção dessa perspectiva seriam os indicadores educacionais que são medidos quantitativamente. Porém, para mostrar a incongruência dos mesmos, ele parafraseia Wittgenstein - “there are remarks that reap and remarks that sow” - e diz que algumas atividades colhem e outras semeiam - as primeiras são as que podem ser imediatamente demonstráveis e testáveis (como usar o verbo *to be* corretamente) e as segundas, dão frutos mais tarde e, geralmente, de uma maneira que não pode ser rastreada até o evento que a semeou. Leffa (2009), a partir de uma perspectiva emergentista, apresenta um argumento complementar ao dizer que as relações de causa e efeito do pensamento cartesiano não mais se aplicam e o professor precisa aprender a conviver com as incertezas³²¹. Além disso, não há qualquer garantia de aquilo que o professor ensina é aquilo que o aluno aprende.

321 Tema também abordado pela professora Dra. Josalva Ramalho Viera, do departamento de Inglês (PGI) da Universidade Federal de Santa Catarina, em sua tese de doutorado, intitulada *Metáforas e Conflitos: a leitura de poesia e a discussão em grupo na sala de aula de inglês como literatura estrangeira* (1999), quando enfatiza que a *incerteza* é um conceito determinante na educação.

2.5 AQUISIÇÃO DE SL – UM PROCESSO INFINDÁVEL DE TRADUÇÃO

No perspicaz ensaio *Traducción: Literatura y Literalidad*³²² o escritor mexicano Octavio Paz defende que

Aprender a falar é aprender a traduzir; quando a criança pergunta para a sua mãe o significado desta ou daquela palavra, o que ela realmente lhe pede é que traduza para a sua linguagem o termo desconhecido. A tradução dentro de uma língua não é, nesse sentido, essencialmente distinta da tradução entre duas línguas, e a história de todos os povos repete a experiência infantil: até mesmo a tribo mais isolada que tem de enfrentar, em um momento ou em outro, a linguagem de um povo estranho³²³ (PAZ, 1971, p. 7).

De acordo com Paz, estamos continuamente engajados em atos tradutórios - pois a língua, em si mesma, na sua essência, é uma tradução: “primeiro, do mundo não-verbal e, depois, porque cada signo e cada frase é a tradução de outro signo e de outra frase”³²⁴ (Ibidem, p. 13). Ele ainda diz que cada texto é único e - ao mesmo tempo - apenas tradução de outros textos: nenhum texto é inteiramente original porque a língua é - em essência - uma tradução; inversamente, todos os textos são originais porque cada tradução é distinta das demais.

322 O ensaio *Traducción: Literatura y Literalidad* foi proferido por Octavio Paz em julho de 1970, em Cambridge (EUA). E foi publicado em uma coletânea com o mesmo título pela editora Tusquets, de Barcelona, em 1971.

323 “Aprender a hablar es aprender a traducir; cuando el niño pregunta a su madre por el significado de esta o aquella palabra, lo que realmente le pide es que traduzca a su lenguaje el término desconocido. La traducción dentro de una lengua no es, en este sentido, esencialmente distinta a la traducción entre dos lenguas, y la historia de todos los pueblos repite la experiencia infantil: incluso la tribu más aislada tiene que enfrentarse, en un momento o en otro, al lenguaje de un pueblo extraño.”

324 “primero, del mundo no-verbal y, después, porque cada signo y cada frase es la traducción de otro signo y de otra frase.”

No prefácio do livro *After Babel: Aspects of Language and Translation*³²⁵ George Steiner defende ideia similar à de Paz:

(...) a tradução está formalmente e pragmaticamente implícita em cada ato de comunicação, na emissão e recepção de cada e todo modo de significado, seja ele no seu sentido semiótico mais amplo ou em trocas mais especificamente verbais. Compreender é decifrar. Detectar o sentido é traduzir³²⁶ (STEINER, [1975] 1998, p. xii).

Para Steiner, empregamos a linguagem para expressar - imperfeitamente - nossos pensamentos e nossas ideias - desse modo, todo ato comunicativo é tradução. Ao lermos ou ouvirmos enunciados, em qualquer língua, nós traduzimos. Pode não ser um processo consciente, contudo para entendermos o mundo (linguístico ou não) traduzimos até mesmo na nossa própria língua - desse modo, a tradução é equiparada com interpretação. Steiner escreve que as problemáticas da tradução estão presentes em qualquer língua - seja na língua materna ou entre duas línguas: “[t]radução entre línguas diferentes é uma aplicação particular de um modelo e de uma configuração fundamentais para a fala humana até mesmo onde ela é monoglota”³²⁷ (Ibidem, p. xii).

Paz e Steiner esboçam os argumentos acima como pontos de partida para a reflexão posterior acerca da fascinante e complexa tarefa tradutória - entendida aqui como tradução *propriamente dita*. E é aqui que nossos argumentos se separam: eu saio dessa vertente filosófica e entro na discussão de tradução como ferramenta para aquisição de SL.

325 STEINER, George. *After Babel: Aspects of Language and Translation*. Oxford: Oxford University Press, 1998 (1a ed. em 1975).

326 “(...) translation is formally and pragmatically implicit in every act of communication, in the emission and reception of each and every mode of meaning, be it in the widest semiotic sense or in more specifically verbal exchanges. To understand is to decipher. To hear significance is to translate.”

327 “Translation between different languages is a particular application of a configuration and model fundamental to human speech even where it is monoglota.”

2.5.1 Tradução – uma Ferramenta de Aquisição de SL

Ao apresentar as idéias de Paz e Steiner meu objetivo era colocar a tradução como um processo natural, habitual em nossas vidas – em qualquer língua. A respeito do seu papel na aquisição de SL, cada vez mais pesquisadores argumentam que a tradução é parte inevitável da aquisição; e impedir seu uso vai contra a natureza, pois nosso cérebro trabalha por associação: associamos aquilo que é novo com aquilo que já conhecemos (RIDD, 2009). No entanto, quando a tradução chega nas aulas de SL ela desperta opiniões conflitantes.

A tradução foi banida das aulas de SL quando o Método Gramática-Tradução (doravante MGT), acusado de enfatizar o ensino da gramática de maneira desmedida e empregar a tradução como um fim em si mesma, caiu em descrédito. O *Método Direto* o substituiu e pregava o ensino de SL sem o intermédio da LM e acabou se refletindo em diversas abordagens, muitas delas usadas até os dias atuais³²⁸. Com o *Método Direto*, a LM passou a ser tratada como uma inimiga que precisava ser combatida a qualquer custo (i.e. através de mímica, *realias*, ou qualquer recurso que impedisse o uso da mesma). Com a exclusão da LM, a tradução perdeu completamente o seu espaço nas aulas de SL.

Essa inimizade, contudo, começou a ser questionada em diversos contextos: no ensino de SL, de ensino bilíngue, multilíngue, e em programas de imersão. No ensino bilíngue a própria noção de bilinguismo foi desafiada quando pesquisadores apontaram que ao separar completamente³²⁹ a LM e a LA, o ensino de línguas torna-se *duplamente monolíngue* (CREESE & BLACKLEDGE, 2010) ou de *duas solitudes* (CUMMINS, 2007). Além disso, ele cria uma situação artificial de uso de ambas as línguas que, em geral, não condiz com o uso diário delas. Especialmente em espaços onde o emprego da LA não significa a proibição da LM, ou vice versa: durante o intervalo das aulas, por exemplo, os alunos podem transitar facilmente entre uma língua e outra; e alunos imigrantes podem usar ambas as línguas em casa ou em suas comunidades. A partir dessas observações, novas

328 A abordagem comunicativa, a audiolingual/audiовisual e a natural, entre outras, contém traços remanescentes do método direto.

329 Geralmente, usa-se uma língua em um turno (digamos, matutino) enquanto que no próximo turno (digamos, vespertino) emprega-se a outra. Ou ministra-se algumas disciplinas na LA e as demais na LM, em proporções similares. Para mais detalhes sobre o ensino bilíngue cf. as obras citadas acima.

abordagens para ensino bilíngue foram sugeridas, entre elas o *bilinguismo flexível* (CREESE & BLACKLEDGE, 2010) conhecido também como *translanguaging*³³⁰ (GARCÍA, 2007, 2009). Diferente do ensino tradicional bilíngue, essa nova abordagem emprega ambas as línguas concomitantemente: fala-se na LM e responde-se ou escreve-se na LA ou vice-versa.³³¹

Quanto à tradução³³², devido às lembranças amargas do MGT, alguns professores e instituições de ensino ainda a rejeitam de antemão. Porém, cada vez mais tem se refletido acerca do seu papel nas aulas de SL (MALMKJAER, 1998; WITTE et al, 2008; RIDD, 2009). Longe de defender o retorno do MGT ou de diluir a centralidade da LA (CUMMINS, 2007), a tradução quando usada em doses adequadas e significativas³³³ tem o potencial de facilitar a aquisição da SL ao permitir que os aprendizes explorem e comparem os modos de criar significados em ambas as línguas (ULRYCH, 1986; SOUZA, 1996; ROMANELLI, 2006); consequentemente, eles ganham um entendimento mais robusto tanto da LM quanto da LA. Contrário àquelas lembranças amargas do passado, a tradução agora é apontada como a “capacidade de compreender línguas enquanto sistemas, e de estabelecer relações entre esses sistemas” (LEAL, 2006, p. 3). Quer dizer, traduzir seria a quinta habilidade linguística do falante (NEWMARK, 1991; LARSEN-FREEMAN, 2003) e o seu ensino pode ser encorajado juntamente com as demais habilidades linguísticas – ouvir, falar, ler, e escrever.

Outras reflexões poderiam ser aqui tecidas³³⁴, todavia eu encerro com aquela que coloca a tradução como uma ferramenta eficiente para medir a compreensão (KLEIN, 1986), pois ela

330 O termo *translanguaging* vem do termo galês *transieithu*, que foi cunhado em 1994 por Cen Williams.

331 Leo Van Lier defendeu o emprego dessa abordagem em uma palestra proferida recentemente (abril/2010). Os slides da mesma podem ser encontrados no seguinte endereço: <www.dilit.it/allegati/Leo%20van%20Lier%20slide%20comments.pdf>. Acesso em: 27, mar. 2011.

332 Em verdade, existem diferentes modalidades de tradução. Explorá-las em detalhe, contudo, foge ao escopo dessa tese, e referir-me-ei apenas ao termo geral: tradução. Para mais detalhes sobre essas modalidades cf. Ridd, 2009.

333 Para uma melhor compreensão a respeito da utilização eficiente da tradução como uma ferramenta auxiliar na aprendizagem da SL cf. Witte et al, 2008.

334 Para uma reflexão mais aprofundada a respeito do lugar da tradução no ensino/aprendizagem de SL, consulte as obras citadas nessa subseção. Além delas, o *Common European Framework of Reference for Language* também trata do assunto: <http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/source/Framework_EN.pdf>. Acesso em: 30 maio 2011.

descarta a eventual limitação de expressão na LA (PELLATTI, 2008). Essa reflexão vem ao encontro dos estudos exploratórios, que serão descritos no próximo capítulo, onde testes de tradução foram fabricados e aplicados a fim de se obter dados mais precisos do que aqueles obtidos com a aplicação de testes tradicionais – entre eles, os de múltipla escolha. Para auxiliar a análise dos dados obtidos, um modelo (= abordagem) de tradução foi adotado e será descrito a seguir.

2.5.2 Modelo Funcionalista de Tradução de Christiane Nord

Com Christiane Nord, uma pesquisadora e teórica alemã em *Estudos da Tradução*, adentramos em território funcionalista. Na introdução do livro *Translating as a Purposeful Activity: Functionalist Approaches Explained*³³⁵ ela esclarece que ‘funcionalista’ significa focalizar na função ou nas funções dos textos e das traduções (NORD, 1997). O termo funcionalista é deveras amplo e várias teorias abordam a tradução a partir desse viés. O modelo funcionalista de tradução proposto por Christiane Nord nasceu com o objetivo de tornar essas teorias funcionalistas mais acessíveis e aplicáveis à formação de tradutores - para tanto, Nord tomou os seus conceitos-chave, os desenvolveu e os sistematizou no seu próprio modelo (LEAL, 2005). Sua contribuição para o desenvolvimento dessas teorias reside na adição do conceito de lealdade, que será descrito mais adiante.

Nord partilha sobretudo dos fundamentos teóricos desenvolvidos por Katharina Reiß e Hans J. Vermeer, a iniciadora e o mentor do funcionalismo alemão, respectivamente (NORD, 1997). Enquanto Reiß antecipa a mudança de paradigma nos Estudos da Tradução – sem exatamente se curvar às mudanças –, é Vermeer (aluno de Reiß) quem as consoma na sua própria teoria: *Skopostheorie* (Teoria do Escopo). A *Skopostheorie* rompe com a noção tradicional da teoria linguística e a tradução deixa de ser um processo primordialmente linguístico: “o princípio primeiro na determinação de qualquer processo tradutório é o propósito (*Skopos*) da ação tradutória, em geral. Isso se encaixa com a

335 NORD, Christiane. *Translating as a Purposeful Activity: Functionalist Approaches Explained*. Manchester: St. Jerome Publishing, 1997.

intencionalidade sendo parte da definição essencial de qualquer ação”³³⁶ (Ibidem, 1997, p. 27).

Na *Skopostheorie* “a regra número um para qualquer tradução é então a ‘regra do escopo’, que diz que uma ação tradutória é determinada pelo seu escopo”³³⁷ (NORD, 1997, p. 29). Quer dizer, todo texto é produzido para atingir um certo propósito, porém nem sempre o *texto de partida* (= texto-fonte) e o *texto de chegada* (= texto-alvo) são criados com o mesmo propósito. Assim, diferentes procedimentos tradutórios podem ser empregados para a confecção do *texto de chegada*, e quando esse *texto de chegada* alcança o seu propósito pretendido ele é chamado de funcional:

Funcionalidade significa que um texto (nesse caso: uma tradução) ‘funciona’ para seus receptores da maneira que o emissor queria que ele funcionasse em uma situação particular. Se o propósito é informação, o texto deve oferecer essa informação de forma compreensível para a audiência; se o propósito é divertir, então o texto deve realmente ser divertido para seus leitores³³⁸ (Idem, 2001).

O termo escopo (*skopos*) refere-se aos propósitos do texto de chegada – é ele que passa a ditar as decisões tradutórias e, em consequência, destrona o texto de partida (WEININGER, 2009). Destituído do cargo, outrora soberano, de fonte ou origem de uma tradução, o texto de partida assume o singelo cargo de *oferta de informação* – cuja seleção de itens importantes ou interessantes é de responsabilidade do receptor desse texto, numa determinada situação. E não apenas o texto de partida é compreendido como uma *oferta de informação*, mas também o texto de chegada – assim, o

336 “the prime principle determining any translation process is the purpose (Skopos) of the overall translation action. This fits in with intentionality being part of the very definition of any action.”

337 “top-ranking rule for any translation is thus the ‘Skopos rule’, which says that a translation action is determined by its Skopos.”

338 “Functionality means that a text (in this case: a translation) “works” for its receivers the way the sender wants it to work in a particular communicative situation. If the purpose is information, the text should offer this information in a form comprehensible to the audience; if the purpose is to amuse, then the text should actually be amusing for its readers.”

resultado da tradução é uma *oferta de informação*, na língua e cultura de chegada, sobre uma *oferta de informação* na língua e cultura de partida (NORD, 1997).

Se o texto de partida é apenas uma *oferta de informação*, cabe ao encargo tradutório (*translation brief*) delinear de que modo a tradução será feita. O encargo tradutório é “um esquema detalhado que determina o propósito da tradução, assim como todas as implicações que resultam da provável recepção do texto de chegada” (LEAL, 2007, p. 34). Ele contém - idealmente - os seguintes elementos: as funções textuais, os destinatários, os veículos de transmissão, locais e datas de publicação, e (se necessário) o motivo da produção do texto de partida (NORD, 1997, p. 59-60). É interessante observar que é possível elaborar mais do que um encargo tradutório para um único texto de partida o que leva, portanto, à confecção de textos de chegada distintos (cf. as quatro traduções de *The Years*, de Virginia Woolf em LEAL, 2007).

Ancorando-se no trabalho de Justa Holz-Mänttär, uma teórica em Estudos da Tradução, Nord (1997) apresenta os agentes envolvidos no processo de tradução: iniciador, mandante, tradutor, produtor do texto de partida, receptor do texto de chegada, e usuário do texto de chegada (vide quadro abaixo). Desses, geralmente, cabe ao iniciador a elaboração do encargo tradutório.

Agentes	Papéis
Iniciador	Iniciar o processo de tradução e determinar o seu curso ao definir o propósito da mesma. *Pode ser uma editora, instituição, etc.
Mandante	Contactar o tradutor para que esse produza o texto de chegada.
Tradutor	É o responsável pela tarefa tradutória.
Produtor do texto de partida	Produzir o texto de partida, que contém ofertas de informação para a confecção do texto de chegada. *Nem sempre a produção do texto de partida pressupõe um texto de chegada (em outra língua e cultura).
Receptor do texto de chegada	É o receptor prospectivo do texto de chegada.
Usuário do texto de chegada	É aquele que – de fato – usará o texto de chegada.

Quadro 7 - Agentes e seus respectivos papéis no processo tradutório. Fonte: Nord (1997, 20-22).

Nord (1997, p. 22) nota que os diferentes papéis acima muitas vezes são executados por uma única pessoa, por exemplo: um professor de alemão [iniciador] dará uma palestra em uma conferência internacional, em inglês. Ele esboça [produtor do texto de partida] a sua palestra em alemão, e pede para que um tradutor do par linguístico alemão-inglês traduza aquele texto. Mais tarde, o professor lê [usuário do texto de chegada] o texto traduzido na conferência.

Uma crítica veemente ao funcionalismo diz respeito à ausência do critério de fidelidade³³⁹ – um valor sacrossanto em qualquer discurso sobre tradução nos últimos dois mil anos

339 Para Santos (2000) a disciplina estudos da tradução ainda permanece carregada de vocabulário sexista: entre eles, fidelidade e infidelidade ao texto-alvo. Ainda falamos de tradução como se houvesse um pacto mediado através das regras do casamento burguês: os homens produzem e as mulheres reproduzem. Porém, atualmente, acompanhamos a crise de ambos. Fonte: SANTOS, Sherod. *A Poetry of Two Minds*. Georgia: University of Georgia Press, 2000.

(NORD, 2002). A regra número 1 mencionada acima (nota de rodapé 337) pode ser facilmente interpretada como “o propósito da tradução justifica os procedimentos tradutórios”³⁴⁰ (Idem, 1997, p. 124) ou “os fins justificam os meios” autorizando o tradutor a manipular o texto de partida ao seu bel-prazer. Nord (1997, 2002), contudo, procura consertar essa lacuna ao propor o princípio de lealdade - que não é simplesmente *fidelidade com novos trajes*, pois essa última refere-se a uma relação intertextual enquanto a primeira refere-se a uma relação interpessoal, que respeita os interesses comunicativos do autor do texto de partida. Reelaborada, a regra número 1 diz que:

A aceitabilidade dos propósitos da tradução é limitada pela responsabilidade do tradutor com relação aos seus parceiros na atividade cooperativa da tradução (= princípio da lealdade). A lealdade pode obrigar o tradutor a manter aberto os seus propósitos tradutórios e justificar suas decisões tradutórias³⁴¹ (NORD, 2002, p. 4).

Nessa subseção, apenas alguns dos conceitos centrais de teorias funcionalistas, em especial a *Skopostheorie*, foram mencionados. Esses conceitos serão retomados mais adiante; e as circunstâncias que levaram à adoção do modelo funcionalista de Nord serão descritas no decorrer do próximo capítulo.

340 “the translation purpose justifies the translation procedures.”

341 “The acceptability of translation purposes is limited by the translator's responsibility with regard to their partners in the cooperative activity of translation (= loyalty principle). Loyalty may oblige the translator to lay open their translation purposes and justify their translational decisions.”

3 ESTUDOS EXPLORATÓRIOS

O propósito deste capítulo é descrever os caminhos metodológicos percorridos e, em seguida, apresentar dois estudos exploratórios.

3.1 CAMINHOS METODOLÓGICOS

Na segunda seção do capítulo anterior, eu mencionei que a definição do termo *games* formulada por Schell (2008, p.37) nortearia o entendimento de *games* dessa tese:

Game é uma atividade de resolução de problemas que é encarada com uma postura lúdica.³⁴²

E a direção oposta – quer dizer, partindo da definição e selecionando algumas das qualidades (Q)³⁴³ que o ajudaram a formular a definição acima – será usada para descrever os caminhos metodológicos que eu percorri na execução dos dois estudos que serão apresentados na próxima seção. Essa forma incomum de descrição se justifica pela natureza exploratória dessa pesquisa – por investigar um recorte específico de um tópico ainda pouco investigado.

No capítulo introdutório, eu listei os elementos que deram origem à presente tese – ou seja, ao vislumbrar um certo problema eu entrei voluntariamente nessa jornada acadêmica (a Q1 diz iniciamos os *games* voluntariamente). Levando em conta a escassez de pesquisas relacionando *games* e aquisição de SL, os objetivos dessa tese foram definidos (a Q2 menciona objetivos). Os estudos exploratórios giram em torno dos seguintes objetivos específicos:

1. Selecionar elementos linguísticos da série de *games* Need for Speed: Underground e do *game* The Sims e classificá-los

342 “A game is a problem-solving activity, approached with a playful attitude.”

343 No Quadro 4 (vide subseção 2.2.1), as dez qualidades-chave dos *games* listadas por Schell aparecem da seguinte forma: Q1, Q2... até Q10. Elas serão mencionadas dessa mesma forma no decorrer desse capítulo.

- quanto ao nível de importância para a continuidade de cada *game*;
2. Utilizar tarefas de tradução como ferramentas para a coleta de dados;
 3. Explorar os efeitos da sinergia visual-verbal nas tarefas de tradução;
 4. Criar o grupo de *gamers*³⁴⁴ e o de não-*gamers*³⁴⁵ para contrastar os resultados obtidos;
 5. Formular hipóteses iniciais sobre as possíveis ligações entre jogar *games* e a aquisição de elementos linguísticos de uma segunda língua.

O primeiro objetivo está relacionado – embora não concomitantemente – com: i) a hipótese do *input* (KRASHEN, 1985), ii) a hipótese interação (LONG, 1983), iii) *noticing* (SCHMIDT, 1995), e iv) o construto *affordances* (VAN LIER, 2000). Se jogar o *game* é o objetivo primeiro do *gamer*, a hipótese seria a de que ele vai adquirir aqueles elementos linguísticos que têm importância para a continuidade do *game*. O segundo objetivo está relacionado com os benefícios do uso de tarefas tradutórias, que foram discutidos na subseção 2.5.1. O terceiro objetivo está relacionado com a noção de multimodalidade – aos diferentes modos semióticos empregados para criar significados (KRESS, 2000; GEE, 2003). E o quarto se refere à comparação dos resultados alcançados entre os dois grupos de participantes de cada estudo exploratório.

Antes de mencionarmos outras qualidades levantadas por Schell é necessário saber o local – ou o “círculo mágico” (HUIZINGA [1978], 2000) – onde os estudos irão acontecer. O *insight* acerca do possível benefício dos *games* para a aquisição de uma SL ocorreu durante as minhas aulas na Escola de Educação Básica Presidente Juscelino Kubitschek (doravante escola JK), uma escola da rede pública estadual de Santa Catarina, no município de São José (vide Apêndice C). E por essa razão, os estudos foram realizados naquela unidade escolar – entre os meses de maio e dezembro de 2006. Naquele ano, a escola JK funcionava em três turnos (matutino, vespertino e noturno), oferecia turmas desde a pré-escola até o 3º ano do ensino médio e contava com 1.274 alunos matriculados. Na época do estudo, ela possuía apenas quatro

344 *Gamer* é o indivíduo que joga *games*.

345 Não-*gamer* é o indivíduo que não joga *games*.

computadores: dois na secretaria, um na sala da direção e o outro na sala dos professores. E possuía três ambientes que poderiam ser usados para fins dessa pesquisa: a sala dos professores, a biblioteca, e algumas salas de aula. O critério de escolha entre um ou outro era observar se eles não estavam sendo utilizados por outros alunos, professores, direção ou demais funcionários da escola JK.

A Q7 menciona desafios. O primeiro desafio foi descobrir quais *games* eram jogados pelos alunos da escola JK. Em conversas informais - durante o recreio ou intervalos de aulas - eu descobri as quatro séries de *games* mais populares entre eles: *Grand Theft Auto* (GTA)³⁴⁶, *Counter Strike* (CS)³⁴⁷, a série *Need for Speed: Underground* (NFSU)³⁴⁸ e *The Sims*³⁴⁹. O segundo desafio foi buscar informações mais detalhadas a respeito de cada um deles. A partir dessas informações, dois *games* - GTA e CS - foram descartados devido às constantes queixas dos pais pela predileção que seus filhos tinham àqueles *games* em detrimento da feitura das tarefas escolares. Além disso, no ano anterior (2005) foram encontradas cenas explícitas de sexo (*hot coffee*) no GTA San Andreas, ocasionando alvoroço nas mídias de massa³⁵⁰. Por conhecer a comunidade escolar e pressentir que a escolha daqueles *games* ocasionaria eventuais problemas - como a não-autorização para a realização do estudo na escola - optei em descartá-los. Ressalto, porém, que em outro momento - sem a restrição de tempo para a coleta de dados em pesquisas acadêmicas - tais questões poderiam render debates - quiçá frutíferos - que vão ao encontro do conteúdo apresentado na primeira seção do capítulo anterior (vide 2.1).

Com a saída de GTA e CS, duas séries de *games* restaram: NFSU e The Sims. O próximo desafio foi analisar seus elementos linguísticos e visuais para verificar se as características apontadas por deHaan (2005a, 2005b) como benéficas para o aprendizado de SL estariam presentes nos *games* acima. Para fins dessa pesquisa,

346 Diversos detalhes sobre a série de *games* GTA podem ser encontrados no endereço a seguir: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Grand_Theft_Auto> Acesso em: 04 de jun. 2011.

347 Diversos detalhes sobre a série de *games* CS podem ser encontrados no endereço a seguir: <<http://pt.wikipedia.org/wiki/Counter-Strike>> Acesso em: 04 de jun. 2011.

348 Diversos detalhes sobre a série de *games* NFS podem ser encontrados no endereço a seguir: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Need_for_Speed> Acesso em: 04 de jun. 2011.

349 Diversos detalhes sobre a série de *games* The Sims podem ser encontrados no endereço a seguir: <http://pt.wikipedia.org/wiki/The_Sims> Acesso em: 04 de jun. 2011.

350 LOHR, Steve. In *Video Game, a Download Unlocks Hidden Sex Scenes*. New York Times, 11 Jul., 2005. Disponível em: <<http://www.nytimes.com/2005/07/11/technology/11game.htm>>. Acesso em: 04 de jun. 2011.

apenas o *game* em si foi analisado. Materiais suplementares como as informações contidas nas caixas dos *games*, os manuais, os tutoriais/guias, as discussões postadas em fóruns, e demais informações não foram analisadas. A análise inicial constatou que nos *games* da série NFSU e no *game* The Sims: a linguagem era original (versus ter sido criada com o intuito de ensinar conteúdo gramatical) e contextualizada; havia repetição dos elementos linguísticos; e o *gamer* tinha controle sobre o *game* - era permitido pausar, repetir cenas, etc. O quarto desafio foi escolher os *games* que seriam usados nos estudos exploratórios. Da série NFSU, os *games* Need for Speed Underground e Need for Speed Underground 2 eram bastante populares entre os alunos da escola JK; por essa razão, ambos foram escolhidos para o estudo 1. Para o estudo 2 foi escolhido somente o primeiro *game* da série The Sims – chamado apenas de The Sims – porque ele era o mais popular entre os alunos da escola JK.

O próximo desafio foi projetar os estudos exploratórios. Vale recordar que o objetivo dessa tese é investigar se ocorreu a aquisição de elementos linguísticos dos *games* jogados com o propósito primeiro de entretenimento. Por essa razão, para os estudos exploratórios eu selecionei os *games* que eram jogados pelos participantes em suas horas de lazer. E os estudos deveriam ser projetados para capturar o produto da aquisição - sem o acompanhamento do processo de ASL. Além disso, dois grupos foram criados - *gamers* e não *gamers* - para contrastar os resultados obtidos e averiguar se ocorreu a aquisição.

Os dois estudos contaram com 23 participantes-personagens, sendo 13 *gamers* e 10 não-*gamers*. Na seção 2.2.1 eu escrevi que definir o termo *game* não era uma tarefa fácil, pois *game*/jogo se referia a uma gama variada de coisas. Dessa forma, definir quem é *gamer* e quem é não-*gamer* também não é uma tarefa fácil. Porém, para fins dessa pesquisa foi definido que *gamer* seria o participante que joga *games* frequentemente e não-*gamer* seria o participante que nunca jogou *games* ou apenas os joga raramente – por exemplo, ao visitar um amigo ou parente. Além disso, para ser considerado *gamer* o participante deveria jogar *games* comerciais - similares aos *games* aqui investigados, mas que variavam quanto ao gênero (de luta, aventura, esportes, simulação, etc.). Desse modo, os participantes que jogavam diariamente o mini-*game* de celular Snake eram considerados não-*gamers*.

Para alcançar os objetivos específicos, delineados acima, os estudos exploratórios ocorreram em etapas - que serão detalhadas mais à frente. Os dois estudos não aconteceram simultaneamente; o estudo 2 apenas foi projetado após a finalização do estudo 1. Para o estudo 1 os seguintes instrumentos para coleta de dados foram confeccionados: entrevistas, testes de tradução e testes-inversos de tradução; e para o estudo 2: entrevistas e a impressão de *screenshots* dos *games* para estimular a captura de paráfrases. A escolha dos instrumentos levou em conta os recursos materiais limitados da escola JK (em especial o fato dela não possuir uma sala informatizada para uso dos alunos). Os instrumentos serão detalhados na apresentação de cada estudo, assim como os procedimentos para coleta e análise de dados.

Nas próximas seções, eu descrevo os dois estudos exploratórios. Em cada um deles haverá resoluções de problemas – que serão encarados com uma atitude lúdica.

3.2 ESTUDO 1

NEED FOR SPEED: UNDERGROUND



Figura 48 - Need for Speed Underground (2003).
Fonte: GameSpy.

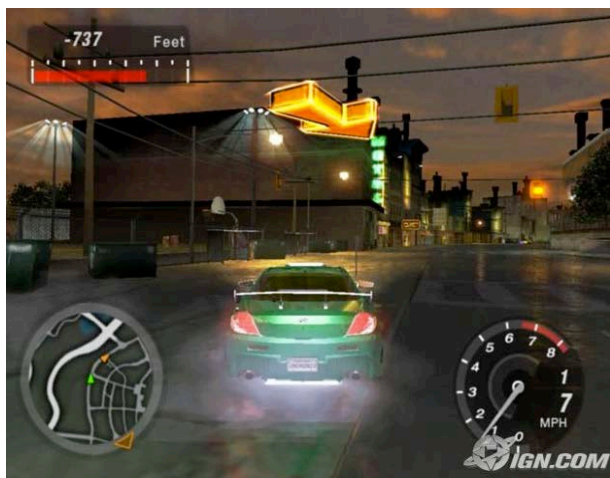


Figura 49 – Need for Speed Underground 2 (2004).
Fonte: IGN.

A série *Need for Speed Underground* (doravante NFSU) é sobre simulações de corridas de carro, mais especificamente: sobre corridas ilegais de rua. No primeiro *game* da série – *Need for Speed Underground* – o *gamer* começa como um total desconhecido e precisa aceitar desafios (i.e. corridas) para construir sua carreira como piloto de corridas ilegais. Todas elas ocorrem à noite em uma cidade genérica; porém, apenas vencê-las não é suficiente, é necessário vencê-las com estilo – com derrapadas e com diversas performances espetaculares. Com a pontuação das vitórias e dos pontos de estilo, o *gamer* pode comprar peças para customizar o seu carro. Quanto mais customizado ele estiver, maior será a reputação do *gamer*-piloto - e com ela mais desafios serão propostos por outros pilotos.

No segundo *game* da série – *Need for Speed Underground 2* - a missão do *gamer* é vencer um número grande de corridas e se tornar o principal piloto de *Bayview City* - uma cidade virtual que tem seu nome incrustado em uma montanha à la Hollywood. Logo no início ficamos sabendo – por meio de animações em estilo *flashback* - que no final do primeiro *game* da série caímos em uma emboscada tramada por um sujeito chamado Caleb e que nosso carro foi totalmente destruído. Em *Bayview City*, com um carro emprestado, recomeçamos nossas carreiras de pilotos e exploramos a cidade em busca de corridas – que ocorrem sempre à noite. Ao vencer corridas acumulamos pontos (dinheiro) que são usados para comprar peças (motor, freios, pneus, etc.) que aumentam o desempenho do nosso carro nas corridas, ou acessórios (neon, alto-falantes) que ajudam nosso carro atrair a atenção de outros pilotos - que passam, então, a propor desafios (i.e. corridas). Há vários estilos de corrida, entre eles: de derrapagem (*drift*), de arrancada (*drag*), de circuito (*circuit*), corridas de um ponto até outro (*sprint*), e racha (*outrun*). A certa altura do *game*, encontramos Caleb e seus comparsas - e o ponto culminante do *game* acontece na corrida final contra Caleb.

A série NFSU não foi localizada³⁵¹ para português e o *gamer* é exposto a uma certa quantidade de vocabulário em inglês: nas propagandas que povoam o *game*, nos menus, nos diálogos, nos

351 Além da tradução textual é necessário localizar o *game* em diferentes territórios para que ele possa funcionar corretamente. Entre os vários aspectos que precisam ser localizados, cito a direção do texto (da direita para a esquerda ou vice-versa) e o layout do teclado. Confira mais detalhes no seguinte endereço: <http://en.wikipedia.org/wiki/Game_localization>.

convites para corridas recebidos através de mensagem no painel do carro, na trilha sonora contendo algumas dezenas de músicas (entre elas, um *remix* de *Riders on the Storm* - The Doors), nas mensagens enviadas por uma espécie de mentora - que informa o *gamer* sobre eventos de corridas, patrocínios, a localização das lojas, etc. -, e nas *cutscenes*³⁵² que irrompem na tela de tempos em tempos e exibem o desenrolar da história. Como veremos adiante, parte desse vocabulário não é relevante para a continuidade do *game*, enquanto outra parte é essencial e fornece informações a respeito de comandos³⁵³ que devem ser lidos – ou pelo menos clicados – para que o *game* prossiga.

3.2.1 Participantes do Estudo 1

O primeiro estudo contou com sete participantes, sendo três *gamers* e quatro não-*gamers*. Abaixo, apresento os participantes do estudo 1. A fim de preservar suas identidades, os nomes reais foram substituídos por personagens de *games*³⁵⁴.

352 *Cutscenes* = sequências sobre as quais os *gamers* não tem qualquer controle. Geralmente são cenas com o objetivo de mostrar algum avanço no *game*, apresentar um personagem ou outro dado novo, etc. As *cutscenes* podem ser animações ou filmagens e também são conhecidas como *cinematics* ou *in-game movies*. Fonte: adaptado e traduzido de: <<http://dicionario.sensagent.com/CUTSCENE/en-en/>> Acesso em: 04 jun. 2011.

353 No âmbito dessa pesquisa, *comandos* são as opções oferecidas ao *gamer* para que ele possa interagir com o *game*. Os comandos podem ser verbais, por exemplo: quando ele pergunta se o *gamer* quer salvar o *game* e oferece alternativas como OK ou cancel. E também podem ser visuais, por exemplo: a opção de clicar diretamente em objetos para que a ação se complete.

354 Foi dada aos participantes a oportunidade deles próprios escolherem seus personagens, mas curiosamente todos delegaram a mim tal escolha. Os personagens foram colhidos aleatoriamente em sites específicos sobre *games*. Eles vão de heróis a vilões, porém suas características não têm qualquer relação com as características reais dos participantes.

- *Gamers:*



*Link*³⁵⁵
15 anos
1º ano do ensino médio



*Princesa Zelda*³⁵⁶
13 anos
8ª série



*Super Mario*³⁵⁷
10 anos
5ª série

- *Não-gamers:*

355 Fonte da imagem (game *Legend of Zelda*): <<http://zelda.wikia.com/wiki/Link>> Acesso em: 10 abr. 2011.

356 Fonte da imagem (game *Legend of Zelda*): <http://zelda.wikia.com/wiki/Princess_Zelda> Acesso em: 10 abr. 2011.

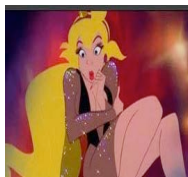
357 Fonte da imagem (game *Mario series*): <www.gamespot.com> Acesso em: 10 abr. 2011.



*Princesa Peach*³⁵⁸

11 anos

5ª série



Princesa

*Daphne*³⁵⁹

10 anos

5ª série



*Chun Li*³⁶⁰

14 anos

8ª série



*Lara Croft*³⁶¹

14 anos

8ª série

358 Fonte da imagem (*game Mario series*): <<http://www.thegamereviews.com>> Acesso em: 10 abr. 2011.

359 Fonte da imagem (*game Dragon's Lair*): <<http://www.giantbomb.com/princess-daphne/94-741/>> Acesso em: 10 abr. 2011.

360 Fonte da imagem (*game Street Fighter*): <<http://www.fightersgeneration.com/characters/chunli.html>>.

361 Fonte da imagem (*game Tomb Raider Series*): <www.ign.com>. Acesso em: 10 abr. 2011.

3.2.2 Primeira Etapa

O objetivo da primeira etapa é: i) fazer entrevistas para compor os perfis dos *gamers* e dos não-*gamers*; ii) aplicar dois testes de tradução, sendo o primeiro apenas com elementos linguísticos e o segundo com elementos linguísticos e *screenshots*. Nesse primeiro momento, os testes de tradução têm o propósito de: i) verificar quais são os elementos linguísticos mais importantes para o prosseguimento nos *games* NFSU, e ii) explorar a sinergia visual-verbal no resultado dos dois testes. A partir dos resultados dessa etapa serão escolhidas as ferramentas para a análise das traduções obtidas.

3.2.2.1 Confecção do material para a coleta de dados

a) Entrevistas

Foi elaborada uma entrevista estruturada contendo 16 perguntas pré-definidas, similares a um questionário (RATNER, 2002). De acordo com SELIGER & SHOHAMY (1990), esse estilo de entrevista é empregado quando informações específicas são necessárias para o levantamento de dados. O mesmo documento será utilizado para entrevistar todos os participantes e a partir dos dados coletados eles serão classificados em *gamers* ou não-*gamers* (vide Apêndice D).

- Testes de tradução

Inicialmente, foram capturados ³⁶² aproximadamente 100 *screenshots* dos *games* da série NFSU. Posteriormente, 40 *screenshots* foram selecionados para serem utilizados nos testes de tradução. Os critérios para a seleção foram os seguintes: i) os *screenshots* deveriam

³⁶² Essas capturas aconteceram da seguinte forma: eu pausava o *game* quando surgia um *screenshot* que julgava apropriado ao estudo. Em seguida, usava a tecla *Printscreen* e o colava no *Paint* (Microsoft). Por fim, salvava todos os *screenshots* no formato <jpeg>.

conter conteúdo linguístico – palavras ou frases – para que pudessem ser utilizados em ambos os testes de tradução, e ii) os *screenshots* deveriam priorizar os níveis iniciantes e intermediários do *game* – na eventualidade de nem todos os *gamers* terem atingido níveis avançados dos *games*.

A partir desses *screenshots*, dois testes foram confeccionados: o primeiro deles contendo nove questões com elementos linguísticos dos *games* NFSU [vide Apêndice E]. E o segundo, contendo as nove questões do teste anterior, porém acompanhadas dos respectivos *screenshots* onde os elementos linguísticos surgiam nos *games* [vide Apêndice F].

3.2.2.2 Procedimentos para a coleta de dados

Durante uma semana, eu divulguei a notícia de que eu estava fazendo uma pesquisa sobre os *games* da série NFSU e solicitei que os *gamers* e os não-*gamers* me procurassem na semana seguinte. Após uma breve conversa, marquei a data da entrevista e dos testes de tradução com os cinco alunos que me procuraram. Como parte do procedimento para a coleta de dados, eles levaram para casa os termos de consentimento livre e esclarecido (doravante TCLE) (vide Apêndice G). Essa etapa contou com três participantes *gamers* - Link, Princesa Zelda, Super Mario – e duas participantes não-*gamers* - Princesa Peach e Princesa Daphne.

A coleta de dados foi realizada na sala dos professores da escola JK. A única exigência dessa etapa era que o local possuísse mesas e cadeiras. Primeiramente, os participantes entregavam as cópias dos TCLE assinadas e esclareceríamos eventuais dúvidas³⁶³. No TCLE constavam as seguintes informações: a descrição do porquê desse estudo, o propósito da entrevista e dos testes de tradução, e o que aconteceria com os dados obtidos. Também era assegurado que a participação deles era inteiramente voluntária, e que suas identidades não seriam reveladas em nenhuma etapa da pesquisa.

363 Uma pergunta recorrente era se eles deveriam traduzir todas as opções dos testes. Essa dúvida surgiu porque eles queriam saber se o teste *valia nota* para a escola ou não. Uma prática comum - provavelmente em diversas escolas, mundo afora - era “tentar adivinhar”, “chutar” as respostas que eles não sabiam na esperança de acertar algumas daquelas opções “ao acaso”. Porém, eu lhes assegurei que os testes não *valiam nota* e que eles deviam responder apenas aquelas alternativas que eles soubessem sem “chutar” respostas aleatórias para as alternativas desconhecidas.

Em seguida, a entrevista foi conduzida - individualmente - com cada um dos participantes. Eles responderam oralmente as 16 perguntas propostas e suas respostas foram registradas por escrito pela pesquisadora. Depois, todos eles iniciaram o teste de tradução sem *screenshots*. Após o término desse, eles fizeram o teste de tradução com *screenshots*. Todo o procedimento durou aproximadamente uma hora para cada participante.

3.2.2.3 Procedimentos para a análise dos dados

Após uma análise cuidadosa, os *screenshots* da série NFSU selecionados para os testes de tradução foram classificados em três níveis de importância para a continuidade do *game*:

- a) No nível 1 - *elementos linguísticos obrigatórios* – estão aqueles elementos linguísticos essenciais para o *game* ter continuidade. Os *gamers* devem ler - pelo menos - trechos desses elementos para o *game* prosseguir. Muitas vezes, parte deles aparece em botões clicáveis. Exemplo: os elementos da Figura 50:

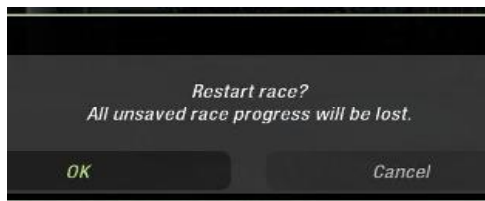


Figura 50 - Exemplo de elementos linguísticos obrigatórios.

- b) No nível 2 - *elementos linguísticos de feedback* - estão aqueles elementos linguísticos que surgem na tela quando os *gamers* estão executando alguma ação ou quando essa ação se completa. Muitas vezes são expressões de *retorno* ou de

status do game – e há a necessidade de clicar nesses elementos. Exemplo: *Race Over*.



Figura 51 - Exemplo de elementos linguísticos de *feedback*.

- c) No nível 3 - *elementos linguísticos eventuais* - estão aqueles elementos linguísticos com os quais os *gamers* somente se deparam quando procuram por dados extras – nos mapas, nos gráficos de apoio ou em janelas adicionais. Geralmente, não há a necessidade de ler esse conteúdo extra. Exemplo: o conteúdo da mensagem abaixo:



Figura 52 - Exemplo de elementos linguísticos eventuais.

Os testes de tradução foram organizados levando-se em conta esses três níveis de importância e os elementos linguísticos de cada nível foram dispostos em ordem crescente de dificuldade. Muitas vezes, essa *dificuldade* se referia a um número maior de vocábulos - e não necessariamente em estruturas mais complexas da SL.

Vale notar que cada um dos níveis acima não possui itens linguísticos exclusivos – *race*, por ex., aparece em todos os níveis. A classificação acima foi criada a partir da hipótese de que o *gamer* terá uma probabilidade maior de se deparar com os elementos linguísticos que forem essenciais para a continuidade do *game*. Provavelmente aqueles que estiverem no nível 1 ou 2. Para testar essa hipótese, essa etapa não vai considerar se as traduções estão corretas ou incorretas, mas apenas computar o número total de respostas em cada um dos níveis de importância.

3.2.2.4 Resultados e análise dos dados da primeira etapa

3.2.2.4.1 Entrevistas

Com o intuito de facilitar a interpretação dos dados, as perguntas foram divididas de acordo com quatro focos: dados pessoais, uso de tecnologias, rotina de uso de *games* e o desempenho escolar em Inglês. No âmbito dessa pesquisa, a expressão *uso de tecnologias* limita-se à utilização de computadores, consoles de *games* (ex., PlayStation), *games* de celulares e consoles portáteis - em especial, *Game Boy* que foi bastante mencionado por eles durante a coleta inicial de dados. O desempenho escolar refere-se unicamente às notas que os participantes possuíam no boletim. Nenhum teste de proficiência em inglês foi aplicado para esse estudo, e nenhum dos participantes tinha se submetido a qualquer teste de proficiência oficial - como o TOEFL. As entrevistas completas estão no Apêndice H. Em suma, as entrevistas mostraram que:

- Os participantes tinham entre 10 e 14 anos. Três eram meninas e dois eram meninos. Três deles cursam a mesma

série (5ª), uma participante cursava a 7ª série, e o outro participante estava no 1º ano do ensino médio³⁶⁴;

- Usando os termos de Prensky (2001), os participantes eram nativos digitais (nasceram após 1982), e relataram uso frequente de novas tecnologias³⁶⁵;
- Mostraram uma rotina variada de uso de *games*. Em linhas gerais, os *gamers* jogavam sempre que surgia uma oportunidade para tal e despendiam algumas horas jogando a cada sessão. As *não-gamers* tinham jogado *games* duas ou três vezes apenas;
- Devido à quantidade pequena de participantes, diferenças significativas a respeito dos *games* favoritos não foram observadas;
- Os participantes tinham notas relativamente semelhantes em inglês; Porém, eles cursavam séries diferentes (5ª, 8ª e 1º ano) e a proficiência em inglês era – provavelmente – distinta entre eles;
- Apenas os *gamers Link* e *Super Mario* relataram não compreender alguns itens linguísticos em inglês enquanto jogavam *games*. As *não-gamers Princesa Peach* e *Princesa Daphne* nunca enfrentaram tal problema porque ambas tinham jogado apenas um *game* – Mickey e Pokémon, respectivamente – e por períodos breves. A *gamer Princesa Zelda* não mencionou nenhum problema ao jogar *games* em inglês e contou que consultava termos desconhecidos em dicionários. É digno de nota que nenhum dos participantes desistiu de jogar ao se deparar com elementos linguísticos desconhecidos – e foram atrás de maneiras de resolver tal fato: continuar jogando, pedir ajuda para alguém mais experiente, ou usar dicionários;
- Os *gamers Link* e *Super Mario* listaram os *games* da série NFSU entre os seus *games* favoritos, ao passo que a *gamer Princesa Zelda* não os listou, porém afirmou jogá-los com certa frequência.

364 Uma observação é necessária: esse estudo foi realizado antes da adoção da nova grade de 9 anos no ensino fundamental. A grade antiga foi mantida na redação final porque ela consta em todos os documentos dessa tese.

365 Prensky (2001) chama de *novas tecnologias* os computadores, videogames, MP3 players, webcams, celulares, e todos os outros *brinquedos* e ferramentas da era digital.

3.2.2.4.2 Testes de Tradução

a) Teste de tradução I sem *screenshots*

O quadro do Apêndice I exibe todas as respostas do teste de tradução I sem *screenshots*. E as Figuras 53 e 54 mostram o número total de respostas em cada um dos níveis de importância - elementos linguísticos obrigatórios, de *feedback*, e eventuais:

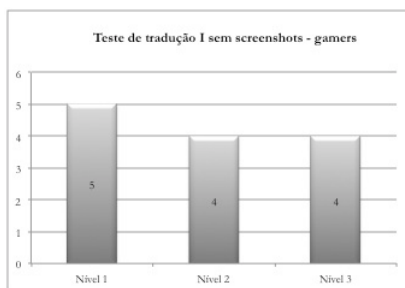


Figura 53 - Resultado do teste de tradução I sem *screenshots*: gamers

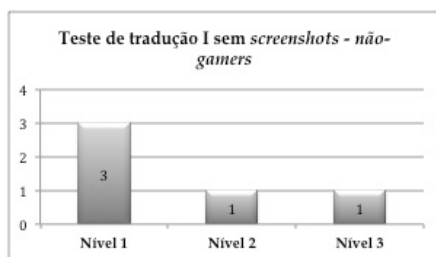


Figura 54 - Resultado do teste de tradução I sem *screenshots*: não-gamers

No teste de tradução I sem *screenshots*, os *elementos linguísticos obrigatórios* (nível 1) obtiveram o maior número de respostas entre os gamers (18,51%) seguido de um empate entre os *elementos linguísticos de feedback* (nível 2) e os *elementos linguísticos eventuais* (14,81% em ambos). O mesmo padrão foi encontrado entre as não-gamers: 16,66% nos *elementos linguísticos obrigatórios* (nível 1) e um empate de

5,55% nos *elementos linguísticos de feedback* (nível 2) e nos *elementos linguísticos eventuais* (nível 3). Quanto ao resultado total, os *gamers* responderam 48,14% (13 de 27) do total de opções e as *não-gamers* responderam 27,77% (5 de 18). Uma observação é necessária: havia mais participantes *gamers* do que *não-gamers*. Portanto, nessa etapa, é necessário cautela ao comparar o resultado dos *gamers* e das *não-gamers*.

b) Teste de tradução I com *screenshots*

O quadro do Apêndice J exibe todas as respostas do teste de tradução I com *screenshots*. E as Figuras 55 e 56 mostram o número total de respostas em cada um dos níveis de importância:

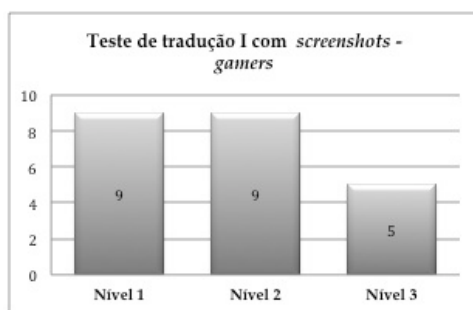


Figura 55 - Teste de tradução I
com *screenshot*: *gamers*

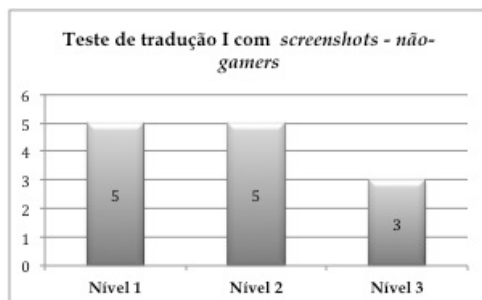


Figura 56 - Teste de tradução I
com *screenshots*: não-*gamers*

No teste com *screenshots* os *gamers* apresentaram um empate de 33,33% nos *elementos obrigatórios* e nos *elementos de feedback*, seguido de 18,51% nos *elementos eventuais*. As não-*gamers* apresentaram um empate de 27,77% nos *elementos obrigatórios* e de *feedback*, seguido de 16,66% nos *elementos eventuais*. Os *gamers* responderam 85,18% (23 de 27) do total de opções e as não-*gamers* responderam 72,22% (13 de 18).

Ao comparar os resultados de ambos os testes, eles mostram que tanto os *gamers* quanto as não-*gamers* apresentaram mais traduções nos testes de tradução com *screenshots*. No teste sem *screenshots* os *gamers* responderam 48,14% das questões, enquanto que no teste com *screenshots* eles responderam 85,18%. As não-*gamers* mostraram um resultado ainda mais expressivo: de 27,77% no teste sem *screenshots* para 72,22% no teste com *screenshots*.

O quadro a seguir mostra as traduções de *wrong way* [Figura 57] em ambos os testes de tradução:

Nível de importância	Exemplo	Participantes	Traduções sem <i>screenshots</i>	Traduções com <i>screenshots</i>
elementos linguísticos de <i>feedback</i>	<i>Wrong way</i>	Link	Sem resposta	Contra mão
		Super Mario	Sem resposta	Tá Contra mão
		Princesa Zelda	Sem resposta	Contramão
		Princesa Peach	Sem resposta	Contramão
		Princesa Daphne	Sem resposta	Eu estou ao contrário

Quadro 8 - Resultado da tradução de *wrong way* em ambos os testes de tradução (I)



Figura 57 - Screenshot da série NFSU: *wrong way*

Nenhum dos participantes traduziu *wrong way* no teste sem *screenshots*. Porém, todos eles o traduziram no teste com *screenshots*. Assim como ocorre em outras mídias (SCHERLING; SCHUCKALL, 1993), as imagens dos *games* desempenham um

papel fundamental para o entendimento do seu conteúdo linguístico (DEHAAN, 2005a).

Vale ressaltar que os resultados exibidos nos gráficos acima se referem ao total de respostas – até mesmo as semi-completas, pois uma análise detalhada de cada tradução não era o objetivo primeiro dessa etapa. Porém, um olhar atento para as respostas obtidas revelou que muitas delas não correspondiam às traduções encontradas no dicionário bilíngue Longman³⁶⁶ ou nos seguintes dicionários online: *Thefreedictionary*³⁶⁷, *Babylon*³⁶⁸, *Wordreference*³⁶⁹ e *Answers*³⁷⁰. Olhares posteriores revelaram que embora algumas das traduções não fossem típicas ou literais (= às dos dicionários) elas exibiam um certo padrão: permaneciam funcionais no contexto da série NFSU. Para ilustrar esse ponto, o quadro abaixo mostra as traduções de *accept* [Figura 58] em ambos os testes de tradução:

Nível de importância	Exemplo	Participantes	Traduções sem <i>screenshots</i>	Traduções com <i>screenshots</i>
elemento linguístico obrigatório	<i>Accept</i>	Link	Aceito	Aceito
		Super Mario	Continue	Continue
		Princesa Zelda	Continuar	Continuar
		Princesa Peach	Acesso	Voutar [sic]
		Princesa Daphne	Entrar	Entrar

Quadro 9 - Resultado da tradução de *accept* em ambos os testes de tradução (I)

366 Longman Dicionário Escolar Inglês–Português / Português–Inglês. Ed. Longman.

367 Site oficial: <<http://www.thefreedictionary.com/>>.

368 Site oficial: <<http://babylon.com>>.

369 Site oficial: <<http://www.wordreference.com/>>.

370 Site oficial: <<http://www.answers.com/>>.

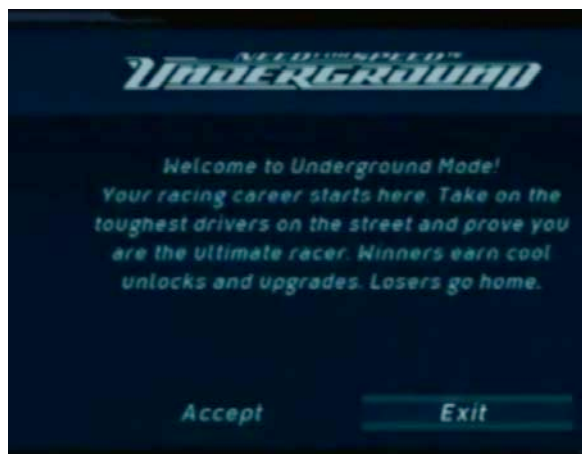


Figura 58 - Screenshot da série NFSU: accept

Nos dicionários acima mencionados encontrei as seguintes traduções para o termo *accept*: aceitar, receber, concordar, aprovar, reconhecer, admitir, acatar, e acolher. Quando o *gamer* se depara com a mensagem do *screenshot* acima ele pode clicar em *accept* para aceitar o desafio ou clicar em *exit* para decliná-lo e encerrar o *game*. Nos testes de tradução, apenas o participante *Link* apresentou uma tradução literal para o vocábulo *accept*. As demais traduções – com exceção de voutar [sic] – não alteram o objetivo do comando *accept*: prosseguir, dar continuidade ao *game*. Essas traduções, portanto, atingem o seu propósito - são traduções funcionais (Nord, 1997).

3.2.2.5 Resumo da primeira etapa

Os dados levantados pelas entrevistas mostraram um grande número de variáveis entre os participantes: idade, sexo, o uso de tecnologias, as rotinas de uso de *games*, os *games* favoritos, o desempenho escolar em inglês, e os recursos utilizados (dicionários e outros) para entender os enunciados em línguas estrangeiras. Portanto, os resultados dos *gamers* e das *non-gamers* não são comparáveis nessa etapa. Quanto às recomendações, nas etapas subsequentes acrescentar-se-a a pergunta sobre a escola onde eles estudam, totalizando 17 perguntas.

O resultado do teste de tradução sem *screenshot* dos *gamers* trouxe uma leve diferença no número de respostas dos elementos linguísticos obrigatórios (cinco respostas contra o empate de quatro nos demais níveis). O mesmo ocorreu entre as *não-gamers* (três contra o empate de um nos demais níveis). A razão provável para a não-detecção de diferenças pode ser devido ao pequeno número de itens utilizados (apenas três) em cada um dos níveis de importância. A próxima etapa, portanto, utilizará testes com um número maior de itens linguísticos. Além disso, seria importante investigar indivíduos com perfis similares para que o resultado dos *gamers* e *não-gamers* possa ser comparado.

A comparação dos resultados obtidos nos dois testes de tradução evidencia a importância de se recriar o contexto multimodal - similar ao que acontece quando os *gamers* estão de fato jogando - para entender como eles criam significados no ambiente dos *games*. De acordo com Scherling & Schuckall (1993, p. 12-14),

as imagens ajudam, principalmente os principiantes, a superarem a discrepância entre seu conhecimento real e sua competência linguística limitada ³⁷¹ (...). Muitas vezes, suportes visuais para a compreensão são superiores a outros métodos de explicação (...). Ao contrário da linguagem, as imagens possuem uma semelhança imediata com aquilo que é

371 “[Bilder] helfen besonders Anfängern, die Diskrepanz zwischen ihrem tatsächlichen Wissen und ihrer eingeschränkten Sprachkompetenz zu überbrücken” (tradução de Markus J. Weininger).

mostrado. Elas podem representá-lo sempre onde a possibilidade de uma referência linguística estiver ausente ou dificultada ³⁷².

Nesse sentido, *gamers* e *não-gamers* apresentaram um número maior de respostas no teste com *screenshot*.

Um olhar cuidadoso nas traduções obtidas permitiu-me observar que algumas delas não eram literais – no entanto, elas funcionavam no contexto do *game*. Essa observação aponta – inicialmente – que alguns dos conceitos teóricos do modelo funcionalista de tradução de Christiane Nord (vide capítulo 2, subseção 2.5.2) podem atuar como guias para a análise das traduções das etapas posteriores desse estudo.

A etapa seguinte prosseguirá com as investigações iniciadas aqui. Após a escolha da ferramenta de análise, as traduções obtidas nessa primeira etapa serão retomadas e analisadas; e será verificado se há alguma alteração no número de respostas dos três níveis de importância dos elementos linguísticos.

372 "Visuelle Verstehenshilfen sind in vielen Fällen anderen Erklärverfahren überlegen. (...) Im Gegensatz zur Sprache haben Bilder eine unmittelbare Ähnlichkeit mit dem Dargestellten. Sie können es immer dann repräsentieren, wenn die sprachliche Beziehungsmöglichkeit fehlt oder schwierig ist." (tradução de Markus J. Weininger).

3.2.3 Segunda Etapa

Esta etapa procura dar prosseguimento às investigações iniciadas na etapa precedente. Para tanto, ela mantém as entrevistas e as traduções como ferramentas para a coleta de dados. Porém, amplia para 30 o número de elementos linguísticos da série NFSU: dez para cada um dos três níveis de importância (obrigatório, de *feedback* e eventual) [vide Apêndices K & L]. Além disso, essa etapa vai: i) estabelecer os critérios para análise das traduções obtidas; e ii) criar dois grupos (*gamers* e *não-gamers*) com perfis semelhantes para contrastar os resultados obtidos.

3.2.3.1 Participantes

Para facilitar a criação dos dois grupos, os participantes *gamers Link, Super Mario, Princesa Zelda* participaram novamente dessa etapa. Para a seleção dos *não-gamers* divulguei nas 5^{as} séries, 8^{as} séries, e no primeiro ano do ensino médio que, para fins da minha pesquisa, eu procurava alunos que não jogavam *games*. *Lara Croft, Chun Li* e mais um menino da 5^a série me procuraram mais tarde. Após uma breve conversa, eles receberam os TCLE e marcamos a data da entrevista e dos testes. O menino, porém, não apareceu no dia marcado.

O procedimento metodológico para a coleta de dados foi o mesmo da etapa anterior – e para evitar repetições desnecessárias ele não será descrito aqui.

3.2.3.2 Procedimentos para a análise dos dados

Os três níveis de importância estabelecidos na etapa anterior – elementos obrigatórios, de *feedback* e eventuais – serão novamente averiguados nessa etapa. Para a análise das traduções obtidas, utilizarei alguns conceitos teóricos do modelo funcionalista de tradução de Christiane Nord, que serão introduzidos mais adiante.

3.2.3.3 Resultados e análise de dados da segunda etapa

3.2.3.3.1 Entrevistas

O Apêndice M traz a transcrição completa das entrevistas. Abaixo apresento o resumo dos dados³⁷³ levantados:

- As idades dos participantes variavam entre 10 e 15 anos. As três participantes do sexo feminino cursam a mesma série (8ª), um participante do sexo masculino cursava a 5ª série, e o outro participante cursava o 1º ano do ensino médio.
- Todos os participantes tinham acesso às novas tecnologias. Porém, os pais de *Lara Croft* limitavam seu acesso; e *Chun Li* relatou não usá-las muito – porém, por decisão própria.
- Os participantes *gamers* jogavam *games* sempre que surgia uma oportunidade para tal e despendiam bastante tempo jogando a cada sessão. A respeito das participantes *não-gamers*: *Chun Li* jogou um dos *games* desse estudo – NFSU 2 – uma única vez com alguns amigos; *Lara Croft* nunca jogou nenhum tipo de *game*, e afirmou apenas conhecer o mini-*game* para celular *Snake*.
- Ao comparar as notas em inglês, *Lara Croft* e *Link* tem notas aproximadas; assim como *Zelda* e *Chun Li*. O participante que – possivelmente – teria dados similares ao de *Super Mario* não compareceu na data do teste.
- Apenas os *gamers* *Link* e *Super Mario* mencionaram problemas em jogar *games* por não compreenderem os comandos em inglês. A *gamer* *Princesa Zelda* não mencionou nenhum problema ao jogar *games* em inglês e contou que usava constantemente dicionários para procurar termos desconhecidos. A *não-gamer* *Lara Croft* nunca jogou *games*, e *Chun Li* não se intimidou com os comandos verbais em inglês na única vez em que jogou o NFSU 2 – ela afirmou que clicava “até chegar a algum lugar”.

373 Não foi feita uma nova entrevista com os *gamers* *Link*, *Super Mario* e *Princesa Zelda*. Os dados levantados na etapa anterior foram transcritos na tabela do Apêndice M e recombinaados com os dados de *Lara Croft* e *Chun Li* no resumo apresentado acima.

A partir dos dados das entrevistas, dois grupo foram criados: *gamers* (Link e Zelda) e *não-gamers* (Lara Croft e Chun Li). E os pares comparáveis serão Link & Lara Croft, e Zelda & Chun Li. Esses pares possuem variáveis como idade, notas em inglês, série escolar aproximadas, porém apenas um integrante de cada par é *gamer* e usa novas tecnologias com frequência. Os resultados do *gamer* Super Mario serão apresentados individualmente.

3.2.3.3.2 Testes de Tradução

a) Testes de Tradução sem *screenshots*

As traduções completas podem ser visualizadas no Apêndice N. Abaixo, as Figuras 59 e 60 mostram o número de respostas em cada dos três níveis de importância: elementos obrigatórios, de *feedback*, e eventuais. A análise detalhada das traduções serão feitas mais adiante – aqui apenas o número total de respostas foi computado:

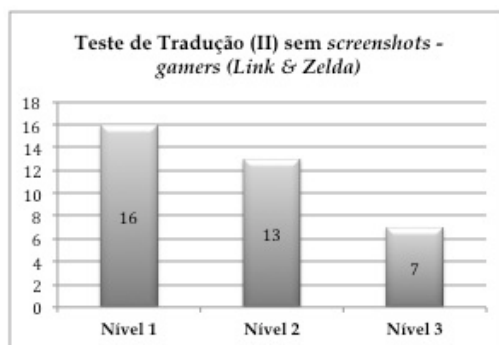


Figura 59 - Teste de tradução II
sem *screenshots*: *gamers*

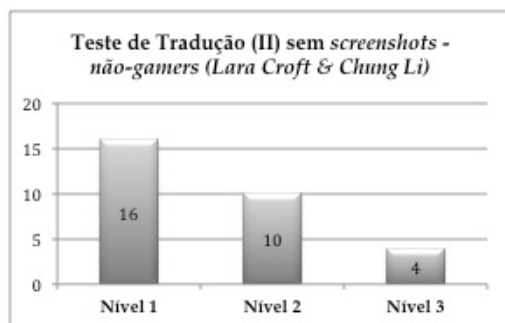


Figura 60 - Teste de tradução II
sem *screenshots*: não-gamers

No teste de tradução sem *screenshots* com os gamers *Link & Zelda*, os *elementos linguísticos obrigatório* tiveram o maior número de respostas (80%) seguido dos *elementos linguísticos de feedback* (65%) e *eventuais* (35%). Entre as *não-gamers* os *elementos linguísticos* tiveram o maior número de respostas (80%), seguido dos *elementos linguísticos de feedback* (50%) e *eventuais* (20%). Os gamers responderam 60% (36 de 60) do total de opções e as *não-gamers* responderam 50% (30 de 60).

b) Testes de tradução com *screenshots*

As traduções completas podem ser visualizadas no Apêndice O. Abaixo, as Figuras 61 e 62 mostram o número total de respostas do teste de tradução com *screenshots* em cada um dos três níveis de importância:

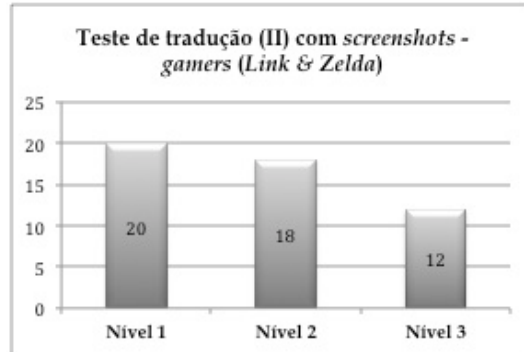


Figura 61 - Teste de tradução II com screenshots: gamers

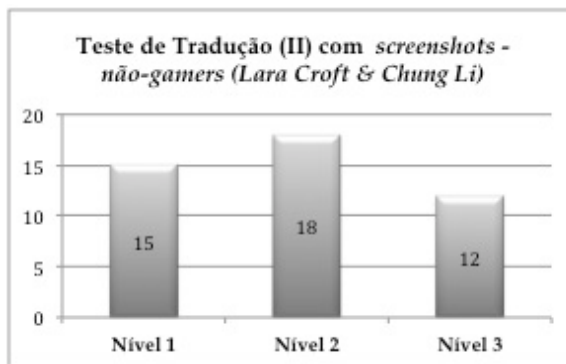


Figura 62 - Teste de tradução II com screenshots: não-gamers

No resultado do teste com *screenshots* dos gamers *Link & Zelda*, os *elementos obrigatório* obtiveram o maior número de respostas (100%) seguido dos *elementos de feedback* (90%) e *eventuais* (60%). No resultado das participantes não-gamers *Lara Croft* e *Chung Li*, os *elementos de feedback* obtiveram o maior número de respostas (90%) seguido dos *elementos obrigatórios* (75%) e *eventuais* (60%). Os gamers responderam 83,33% (50 de 60) do total de opções e as não-gamers responderam 75% (45 de 60).

Os resultados acima mostram que tanto os *gamers* quanto as *não-gamers* apresentaram mais traduções nos testes de tradução com *screenshots*. No teste sem *screenshots* os *gamers* responderam 60% dos vocábulos e no teste com *screenshots* eles responderam 83,33% dos vocábulos. E as *não-gamers* responderam 50% dos vocábulos no teste sem *screenshots* e 75% no teste com *screenshots*.

O Quadro abaixo traz as traduções da pergunta *would you like to enter the shop?* [Figura 63] em ambos os testes de tradução:

Nível de importância	Exemplo	Participantes	Traduções sem <i>screenshot</i>	Traduções com <i>screenshot</i>
elementos linguísticos obrigatórios	<i>Would you like to enter the shop?</i>	Super Mario	Sem resposta	voce entro no shop [sic]
		Link	Você quer entrar na loja?	Vv qr entrar na loja [sic]
		Princesa Zelda	Sem resposta	Você deseja entrar na loja
		Chun-Li	Sem resposta	Sem resposta
		Lara Croft	você gostaria de entrar no shopping?	você gostaria de entrar na loja?

Quadro 10 - Resultado da tradução de *Would you like to enter the shop?* dos testes de tradução (II)

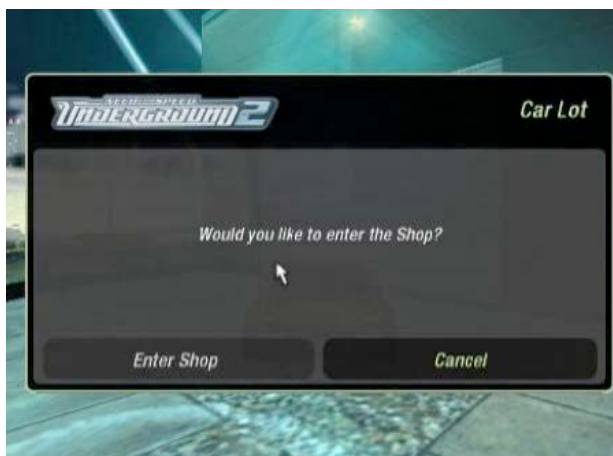


Figura 63 – Screenshot da série NFSU:
would you like to enter the shop?

A pergunta *Would you like to enter the shop?* surge quando o *gamer* se aproxima de uma loja onde ele pode comprar peças novas para seu carro. Diante da pergunta, ele tem a opção de entrar na loja (clicando em *Enter Shop*) ou cancelar essa ação (clicando em *Cancel*). No teste sem *screenshots* apenas dois participantes traduziram a pergunta acima e no teste com *screenshots* somente a participante não-gamer *Chun-Li* não fez a tradução. Apesar do tempo verbal ter sido traduzido com exatidão apenas por Lara Croft, ou das diferenças quanto ao uso de vocabulário (loja, *shop*, *shopping*) todas as traduções são adequadas naquele contexto e permitem que se prossiga no *game*.

O teste com *screenshots* não traz dados claros para quem nunca jogou os *games* NFSU. Porém, a parte visível do edifício, a iluminação, e o trecho da calçada permitiram que os *gamers* visualizassem a frase *Would you like to enter the shop?* no contexto onde ela ocorre. Com as pistas verbais e visuais a Princesa Zelda e o Super Mario puderam recordar o seu significado e escrever traduções adequadas. Esse dado mais uma vez reforça a importância das imagens para capturar a compreensão que o *gamer* alcança enquanto joga. Além disso, a não-gamer Lara Croft fez ajustes na sua tradução – trocando *shopping* por loja – porém é pouco provável que ela tenha deduzido que havia uma loja atrás da tela. Possivelmente, ao se deparar com a palavra *shop* pela segunda

vez, ela tenha apenas refletido sobre o seu significado em português. Vale notar que apenas Lara Croft frequentava escola particular de inglês.

3.2.3.3.3 *Procedimentos para a análise das traduções*

Observou-se nas traduções dos testes da etapa anterior que algumas delas não eram típicas ou literais – no entanto, funcionavam no contexto do *game*. E assim, foi apontado que alguns dos conceitos teóricos do modelo funcionalista de tradução de Christiane Nord poderiam atuar como guias para a análise das traduções de etapas subsequentes.

Olhares cuidadosos para as traduções da etapa corrente indicaram que traduções similares àsquelas observadas na etapa anterior se repetiam – sobretudo entre os *gamers*. Ao me debruçar sobre o modelo de Nord observei que a noção de “tradução funcional”, “texto de origem como *oferta de informação*”, “encargo tradutório”, e “os papéis dos agentes envolvidos no processo de tradução” – todos estabelecidos em Nord (1997) - auxiliariam no entendimento dos dados obtidos nos testes de tradução.

Porém, cumpre enfatizar que o modelo funcionalista de tradução proposto por Christiane Nord nasceu com o objetivo de tornar as teorias funcionalistas mais acessíveis e aplicáveis à formação de tradutores (vide capítulo 2, subseção 2.5.2). Assim, visto que os participantes desse estudo não são tradutores profissionais, as traduções feitas por eles não serão julgadas com o mesmo rigor aplicável às traduções profissionais. Como já dito anteriormente, aqui a tradução é entendida como uma ferramenta eficiente para verificar a aquisição de SL - e busca-se nelas apenas indícios de uma possível aquisição de elementos linguísticos em inglês pelos participantes desse estudo.

Sem a adoção de alguns dos conceitos do modelo Nord – em especial a noção de tradução funcional – possivelmente algumas traduções seriam tratadas como inadequadas e, com isso, perderíamos alguns dos possíveis indícios de aquisição de SL. Abaixo reapresento³⁷⁴ os conceitos de Nord:

374 Cumpre ressaltar que os conceitos funcionalistas aqui esboçados já foram apresentados no capítulo anterior, na revisão de literatura (vide 2.5.2). Porém, não tinham sido - deliberadamente - relacionados com os estudos exploratórios, pois apresentados aqui eles se tornam mais claros.

- Os agentes envolvidos no processo de tradução:

Os participantes do estudo e a pesquisadora são os agentes da presente tradução. Aos participantes cabem os papéis de tradutores, receptores do texto de chegada e usuários do texto de chegada. À pesquisadora dessa tese cabem os papéis de iniciante e mandante da tradução. Apenas o papel de produtor do texto de partida não cabe a nenhum dos agentes envolvidos aqui. A Figura 64 ilustra essa divisão de papéis:

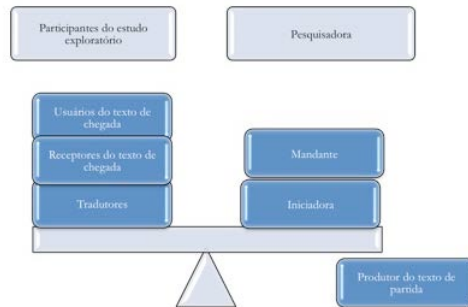


Figura 64 - Os agentes envolvidos no processo de tradução da presente tese

- Encargo tradutório

Nord (1997) esclarece que o encargo tradutório nem sempre é explícito e que - idealmente - traz todas as informações necessárias para delinear de que modo a tradução será realizada. Aqui o encargo tradutório é implícito e apenas estabelece que o propósito das traduções dos *games* da série NFSU é permitir que os *gamers* possam jogá-lo.

- Texto de origem como fonte de informação

O texto em inglês do *game* é visto apenas como uma fonte de informação. Entendê-lo com propriedade é secundário ao

propósito primeiro de apenas selecionar informações que permitam jogá-lo.

- Traduções funcionais

Nesse contexto as traduções funcionais são aquelas que atingem o propósito estabelecido no encargo tradutório, ou seja, permitem o entendimento dos itens linguísticos para que os *gamers* possam jogar os *games*.

A partir dos conceitos acima, as traduções obtidas em ambos os testes dessa fase foram classificadas em quatro categorias, a saber: funcional típica³⁷⁵, funcional, equivocada, e inacabada. Para facilitar a interpretação dos dados elas foram colocadas dentro de duas categorias: traduções adequadas e traduções inadequadas. As traduções adequadas abarcam as funcionais típicas e as funcionais; as traduções inadequadas abarcam as equivocadas e as inacabadas. O quadro abaixo traz maiores detalhes sobre cada uma delas:

375 Segundo Nord (1997), tradução funcional é aquela que atinge os seus propósitos, portanto uma tradução típica ou literal também seria funcional. Porém, para fins dessa pesquisa criou-se a categoria funcional típica para poder observar em mais detalhes os dados obtidos.

		Exemplos
Traduções adequadas	✔ Funcional típica: é aquela que corresponde aos significados encontrados em dicionários bilíngues, ou ainda aos seus sinônimos.	<i>Accept</i> = aceito
	⬆ Funcional: é aquela que difere da funcional típica, mas não altera o propósito inicial do comando na LA.	<i>Accept</i> = continuar
Traduções inadequadas	✘ Equivocada: é aquela que traz significados contrários àqueles encontrados em dicionários bilíngues e/ou altera o propósito inicial do comando na LA.	<i>Leave race</i> = salvar o jogo
	⚡ Inacabada: é aquela que embora tenha itens que correspondem às definições de funcional típica ou funcional não traduz os itens essenciais para o seu entendimento.	<i>Leave race</i> = corrida

Quadro 11 - Classificação das traduções: adequadas e inadequadas

3.2.3.3.4 Análise das traduções da segunda etapa

Os quadros abaixo exibem os números totais de traduções adequadas e inadequadas por participante. E o Apêndice P traz os resultados completos para cada participante.

	<i>Super Mario</i>	<i>Link</i>	<i>Princesa Zelda</i>	<i>Chun Li</i>	<i>Lara Croft</i>
Total de questões	30				
Total de respostas	11	24	12	10	20
Traduções adequadas	6	19	8	8	16
Traduções inadequadas	5	5	4	2	4

Quadro 12 - Resultado individual de acertos
no teste de tradução II sem *screenshots*

	<i>Super Mario</i>	<i>Link</i>	<i>Princesa Zelda</i>	<i>Chun Li</i>	<i>Lara Croft</i>
Total de questões	30				
Total de respostas	15	24	26	19	26
Traduções adequadas	8	21	19	12	18
Traduções inadequadas	7	3	7	7	8

Quadro 13 - Resultado individual de acertos
no teste de tradução II com *screenshots*

Em linhas gerais, os quadros acima nos mostram que *Link* foi o único participante que realizou um número igual de traduções em ambos os testes. Porém, ele diminuiu o número de traduções inadequadas no teste com *screenshots*. Os demais participantes apresentaram um número maior de respostas no teste com *screenshots*, apresentando um número maior de respostas adequadas como também de inadequadas. Ao comparar em detalhes os resultados dos *gamers* e dos *não-gamers* (vide Apêndice P) foi possível observar que os dados de *Link* e *Lara Croft* eram bastante similares e, por essa razão, serão esmiuçados a seguir.

a) As traduções de Link e Lara Croft

Análise das traduções - Teste de tradução II sem screenshots		
Participantes	<i>não-gamer</i>	<i>Gamer</i>
	Lara Croft	Link
Total de questões do teste	30	
Total de traduções realizadas por cada participante	20	24
Traduções típicas ✓	elementos obrigatórios: 8	elementos obrigatórios: 6
	elementos de <i>feedback</i> : 4	elementos de <i>feedback</i> : 5
	elementos eventuais: 1	elementos eventuais: 1
	Total: 13 ✓	Total: 12 ✓
Traduções funcionais ↑	elementos obrigatórios: 0	elementos obrigatórios: 1
	elementos de <i>feedback</i> : 2	elementos de <i>feedback</i> : 3
	elementos eventuais: 1	elementos eventuais: 3
	Total: 3 ↑	Total: 7 ↑
Total das traduções adequadas	16	19
Traduções incorretas ✗	elementos obrigatórios: 0	elementos obrigatórios: 2
	elementos de <i>feedback</i> : 1	elementos de <i>feedback</i> : 0
	elementos eventuais: 0	elementos eventuais: 0
	Total: 1 ✗	Total: 2 ✗
Traduções incompletas ↓	elementos obrigatórios: 1	elementos obrigatórios: 1
	elementos de <i>feedback</i> : 1	elementos de <i>feedback</i> : 1
	elementos eventuais: 1	elementos eventuais: 1
	Total: 3 ↓	Total: 3 ↓
Total das traduções inadequadas	4	5

Quadro 14 – Comparação das traduções sem screenshots de Link e Lara Croft

Análise das traduções - Teste de tradução II com <i>screenshots</i>		
Participantes	não-gamer	Gamer
	Lara Croft	Link
Total de questões desse teste	30	
Total de traduções realizadas por cada participante	26	24
Traduções típicas ✓	elementos obrigatórios: 8	elementos obrigatórios: 5
	elementos de <i>feedback</i> : 3	elementos de <i>feedback</i> : 3
	elementos eventuais: 2	elementos eventuais: 1
	Total: 13 ✓	Total: 10 ✓
Traduções funcionais ↑	elementos obrigatórios: 0	elementos obrigatórios: 2
	elementos de <i>feedback</i> : 3	elementos de <i>feedback</i> : 4
	elementos eventuais: 2	elementos eventuais: 5
	Total: 5 ↑	Total: 11 ↑
Total das traduções adequadas	18	21
Traduções incorretas ✗	elementos obrigatórios: 0	elementos obrigatórios: 2
	elementos de <i>feedback</i> : 1	elementos de <i>feedback</i> : 0
	elementos eventuais: 2	elementos eventuais: 0
	Total: 3 ✗	Total: 2 ✗
Traduções incompletas ↓	elementos obrigatórios: 1	elementos obrigatórios: 1
	elementos de <i>feedback</i> : 2	elementos de <i>feedback</i> : 0
	elementos eventuais: 2	elementos eventuais: 0
	Total: 5 ↓	Total: 1 ↓
Total das traduções inadequadas	8	3

Quadro 15 - Comparação das traduções com *screenshots* de Link e Lara Croft

Em ambos os testes, Link e Lara apresentaram números bem próximos de traduções funcionais típicas (*Lara*: 13 e 13; *Link*: 12 e 10), porém *Link* apresentou mais traduções funcionais em ambos os testes de tradução (*Lara*: 3 e 5; *Link*: 7 e 11) e assim obteve um desempenho geral superior ao de Lara. Curiosamente, Lara Croft frequentava uma escola privada de inglês há cinco anos, enquanto Link apenas estudou inglês em escolas regulares (públicas). Esses dados serão investigados em mais detalhes na próxima etapa.

3.2.3.4 Resumo da segunda etapa

A avaliação das traduções dessa etapa se apoderou de alguns conceitos do modelo Nord para auxiliar no entendimento dos dados obtidos nos testes de tradução. A partir deles, os critérios de *tradução adequada* e *tradução inadequada* foram adotados. Os participantes desse estudo não foram tratados como tradutores profissionais, porém é interessante observar que alguns estudos em localização de *games* (O'HAGAN, 2009) revelaram que a tradução dos elementos textuais dos *games* é dirigida pelo propósito de garantir um entretenimento máximo ao *gamer*. E por essa razão permitem mais liberdade tradutória quando comparada com a tradução de outros textos.

No teste de tradução sem *screenshot* os elementos linguísticos obrigatórios e de *feedback* receberam um maior número de respostas, em ambos os grupos. No teste de tradução com *screenshot*, os elementos linguísticos obrigatórios e de *feedback* foram os mais respondidos entre os *gamers*; e o inverso – de *feedback* e obrigatórios – entre as não-*gamers*. Ao comparar os resultados dos dois testes, ambos os grupos exibiram um melhor desempenho no teste com *screenshot*. Apesar da diferença não quantitativamente significativa, os *gamers* obtiveram um desempenho melhor nos dois testes de tradução (60% e 83,33% contra 50% e 75%). Ao analisar as traduções a partir dos conceitos de Nord (1997), os *gamers* apresentaram um número maior de traduções adequadas do que os não-*gamers* (vide os quadros acima e as traduções completas nos apêndices N, O & P). A principal razão desse resultado deve-se ao emprego das traduções funcionais pelos *gamers*.

Os participantes Link e Lara exibiram resultados aproximados e a próxima etapa irá investigar tal fato.

3.2.4 Terceira Etapa

Devido aos resultados semelhantes obtidos por *Lara Croft* e *Link* na etapa anterior, esta etapa procura comparar seus desempenhos na tradução de textos que sejam desconhecidos por ambos. Para diferenciá-los dos testes anteriores, os testes dessa etapa serão chamados de *testes-controle* de tradução.

3.2.4.1 Elaboração dos testes-controle de tradução

Para manter certos traços dos testes de tradução com *screenshots* – o mais respondido em etapas anteriores –, procurou-se por um texto multimodal. Além disso, ele precisava ser autêntico – quer dizer, não-elaborado para os propósitos dessa pesquisa.

Após vasculhar algumas revistas *on-line* para adolescentes em busca de um tema que pudesse ser atrativo para ambos os participantes, acabei por escolher breves textos descritivos sobre dois filmes que estavam em cartaz naquela época: *Pirates of the Caribbean: Dead Man's Chest* e *Superman* (vide o Apêndice Q), ambos encontrados na revista *American Teen*³⁷⁶.

3.2.4.2 Procedimento para a coleta de dados

Os *testes-controle* de tradução foram aplicados individualmente. Cada um dos participantes recebeu os dois textos sobre filmes, folhas para rascunho e uma caneta. Não foi permitido consultar qualquer material e o tempo estipulado para a realização da tradução foi de 1h/aula (= 45 minutos). A pesquisadora permaneceu com os participantes durante a feitura das traduções.

376 Site oficial: <www.americanteen.tv>. Acessado em 12 jan., 2011.

3.2.4.3 Resultados e análise de dados da terceira etapa

As traduções foram analisadas levando-se em conta as palavras traduzidas por cada participante. As traduções completas podem ser encontradas no Apêndice R. Para melhor visualizar os resultados obtidos, usei a ferramenta *Wordle*³⁷⁷, que cria uma *nuvem de palavras* e aquelas mais utilizadas aparecem em tamanho maior:

a) *Pirates of the Caribbean: Dead Man's Chest*



Figura 65 – Resultado do teste-controle de tradução I de Lara Croft



Figura 66 - Resultado do teste-controle de tradução I de Link

377 Site oficial: <<http://www.wordle.net>>. Acesso em: 23 jun. 2011.

b) *Superman*



Figura 67 - Resultado do teste-controle de tradução II de Lara Croft



Figura 68 – Resultado do teste-controle de tradução II de Link

Apesar de Lara ter traduzido um número maior de palavras, ambos traduziram os vocábulos que comunicavam as ideias básicas sobre o filme. Assim, a comparação do primeiro texto indica que Lara Croft e Link alcançaram um entendimento similar do texto. No segundo texto, Lara Croft demonstrou um entendimento levemente superior ao traduzir mais frases enquanto Link apenas traduziu algumas palavras isoladas.

Ao comparar as traduções de ambos os participantes, Lara Croft empregou uma *estratégia global* enquanto Link empregou uma

estratégia pontual. Por *estratégia global*, eu quero dizer que nos textos de Lara há uma tentativa de tradução mais integral, com um número maior de itens linguísticos traduzidos e uma tentativa de obter coerência geral nas propriedades do texto. Quando o tempo estipulado para a tradução terminou, ela solicitou alguns minutos extras para recopiar os textos do rascunho para as folhas definitivas e entregou um texto mais apresentável. Link, por sua vez, fez as traduções diretamente nas folhas definitivas, comentou que o tempo estipulado era muito extenso para textos tão pequenos e finalizou suas traduções em aproximadamente 20 minutos. Nos textos de Link há uma tentativa de tradução mais privativa, focada em pontos específicos. Ele apenas pinçou as palavras conhecidas e ignorou o restante. Em outras palavras, ele empregou uma *estratégia pontual* de tradução.

As diferenças apontadas acima podem ser devido à personalidade dos participantes, questões de gênero ou outros fatores. Também é provável que Lara Croft tenha tradução como quinta³⁷⁸ habilidade linguística mais apurada do que Link.

Ao comparar o desempenho dos participantes nos testes-controle de tradução com os resultados da etapa precedente, a questão da *estratégia global* e da *estratégia pontual* lança *insights* interessantes. Enquanto a tendência de Lara era traduzir o maior número de palavras em ambas as etapas, Link apenas extraiu o que era essencial para o entendimento dos textos acima ou aquilo que era essencial para o prosseguimento no *game*, na etapa precedente. O resultado do teste-controle de certa forma se assemelha aos três níveis de importância dos elementos linguísticos – obrigatório, de *feedback* e eventual estabelecidos anteriormente.

Embora Lara tenha produzido uma tradução mais elaborada, a compreensão dos itens linguísticos de ambos foi aproximada tanto nessa etapa quanto na etapa precedente. É um ponto interessante, pois Lara tem excelentes notas em inglês na escola, frequenta cursinho particular de inglês há cinco anos e nunca jogou *games*. Link tem boas notas na escola, nunca frequentou cursinho particular e afirmou ter aprendido inglês jogando *games* – todos os dias.

378 As demais habilidades linguísticas são: ouvir, falar, ler e escrever.

3.2.5 Síntese dos resultados do Estudo 1

Na primeira etapa, as entrevistas ajudaram a compor o perfil dos participantes do estudo 1 e revelaram as diferenças entre eles (idade, sexo, notas em inglês, jogos favoritos, etc.). A partir dos dados obtidos foi possível definir quem eram os *gamers* e os não-*gamers* para os propósitos dessa pesquisa. Os elementos linguísticos obrigatórios foram o que obtiveram o maior número de respostas entre os *gamers* e os não-*gamers*; e ambos os grupos apresentaram um número maior de respostas no teste de tradução com *screenshots*. Os *gamers* apresentaram um resultado levemente superior no número de respostas em ambos os testes de tradução. Mais tarde, essas traduções foram retomadas e analisadas segundo os conceitos de Nord (1997). Essa análise revelou um número maior de traduções adequadas entre os *gamers* (vide Apêndice S).

Na segunda etapa, a partir dos dados levantados nas entrevistas, dois grupos foram criados – os *gamers* e os não-*gamers*. Desse modo, os resultados obtidos poderiam ser contrastados. Os elementos linguísticos obrigatórios e de *feedback* obtiveram o maior número de respostas entre os *gamers* e os não-*gamers*. Novamente, ambos os grupos apresentaram um número maior de respostas no teste de tradução com *screenshots*. Para a avaliação das traduções, os conceitos de Nord (1997) foram adotados e os critérios de tradução adequada e inadequada foram criados. A análise das traduções mostrou um desempenho levemente superior para os *gamers* em ambos os testes de tradução. Além disso, os *gamers* apresentaram mais traduções funcionais do que os não-*gamers*.

A terceira etapa comparou as traduções de um texto multimodal desconhecido por Link (*gamer*) e por Lara Croft (não-*gamer*). O resultado apontou que Link empregou uma estratégia pontual – isto é, traduziu apenas os vocábulos conhecidos e ignorou os demais. Ao passo que Lara empregou uma estratégia pontual – isto é, ela tentou elaborar uma tradução mais integral, com um maior número de itens linguísticos. O resultado final apontou que a compreensão das ideias básicas dos textos foi aproximada entre ambos os participantes – um resultado semelhante àquele alcançado nos dois testes de tradução da segunda etapa. O ponto interessante dessa comparação reside no fato de Lara Croft frequentar cursinho particular de inglês há cinco anos; ao passo que Link apenas estudou inglês na escola regular. Segundo

Ellis (1994), o aprendiz de línguas possui certo grau de consciência de sua própria aprendizagem e Link afirmou ter aprendido inglês jogando *games*.

Devido à sua natureza exploratória, o estudo 1 não contou com um número grande de participantes e assim não capturou diferenças significativas nos resultados de *gamers* e de não-*gamers*; assim, o resultado dos *gamers* foi levemente superior ao resultado dos não-*gamers*. Um ponto importante desse estudo foram as traduções funcionais exibidas, sobretudo, pelos *gamers*. Sendo o propósito primeiro o de jogar, os *gamers* adotaram estratégias funcionais de interpretação – que são facilitadas pelo ambiente multimodal dos *games*. Interações contínuas com o *game* podem lapidar essas interpretações, pois o uso acurado da língua é um processo orgânico e dinâmico (Larsen-Freeman, 2003).

No capítulo 4, os resultados obtidos no estudo 1 serão discutidos à luz dos conceitos teóricos esboçados no capítulo 2, de revisão de literatura.

3.2.5.1 Sugestões da Prof. Dra. Christiane Nord

A finalização do estudo 1 coincidiu com a visita³⁷⁹ da pesquisadora Prof. Dra. Christiane Nord à UFSC. Na ocasião, o prof. Dr. Markus J. Weininger organizou um encontro para que seus orientandos pudessem discutir com ela as suas pesquisas. Nord observou que o meu estudo continha muitas variáveis e tentar controlá-las seria uma tarefa muito árdua; e comentou que alguns participantes talvez soubessem as funções dos comandos ou significados de alguns elementos linguísticos dos *games*, porém não conseguiam elaborar uma tradução. Ela sugeriu que o emprego de paráfrases traria dados mais ricos, pois os participantes poderiam verbalizar com mais detalhes aquilo que sabiam. A paráfrase estaria sendo empregada no sentido de tradução, porém nas próprias palavras do tradutor (BAKER, 1998).

O estudo 2 vai explorar essa possibilidade.

379 A prof. Dr. Christiane Nord esteve na Universidade Federal de Santa Catarina (campus de Florianópolis) em Julho de 2006. Ela ministrou o minicurso *Aspectos específicos del funcionalismo traductológico*. Nord também proferiu a palestra *Aspectos específicos del funcionalismo traductológico* com o prof. Dr. Klaus Berger, seu esposo.

3.3 ESTUDO 2

[Paráfrase é a] tradução com latitude, onde o autor é mantido à vista do tradutor, assim nunca se perde dele, porém suas palavras não são estritamente seguidas, somente seu sentido; e esse também pode ser ampliado, mas não modificado³⁸⁰ (Dryden [1680] 1992, p.17).

O estudo 2 tem três etapas. O objetivo da primeira delas é realizar a pilotagem do material e dos procedimentos de coleta de dados. Nessa etapa, utilizarei *screenshots* da série NFSU a fim de validar os instrumentos do Estudo 2. Nas demais etapas, o *game* The Sims será adotado para o prosseguimento dessa pesquisa com o estudo 2.

A técnica que aqui chamo apenas de **paráfrase** é baseada no método da “lembrança estimulada” (em inglês, *stimulated recall*), que é utilizado para capturar as motivações e pensamentos dos participantes de pesquisa após a realização de determinada tarefa (GASS & MACKKEY, 2000). Aqui, especificamente, a paráfrase busca registrar como os *gamers* interpretaram os elementos linguísticos presentes em *screenshots* dos *games* investigados.

3.3.1 Primeira Etapa

3.3.1.1 Participantes

Pikachu (*gamer*) e Jill Valentine (não-*gamer*) me procuraram quando a segunda etapa do estudo 1 tinha terminado. Assim, decidi convidá-los para participar da presente etapa.

380 “[Paraphrase is] translation with latitude, where the author is kept in view by the translator, so as never to be lost, but his words are not strictly followed as his sense; and that too is admitted to be amplified, but not altered.”

3.3.1.2 Confeção do material para a coleta de dados

Utilizei os mesmos *screenshots* do teste de tradução com *screenshots* da segunda etapa do estudo 1. Porém cinco deles foram eliminados, pois repetiam a mesma cena - no teste de tradução eles se referiam a diferentes itens linguísticos. Cada *screenshot* foi impresso em folha A4 colorida (vide Apêndice L).

A proposta inicial era filmar a realização das paráfrases, porém os participantes ficaram encabulados, e optou-se em apenas gravar o áudio (em formato *wav*) em um MP4 da marca Orange. Para auxiliar todo o procedimento, elaborei um documento contendo uma lista de instruções e uma lista de frases de estímulos (vide Apêndice T). A primeira lista detalhava a sequência do procedimento de gravação e a segunda trazia perguntas para serem empregadas caso os participantes deixassem de falar. Além disso, mantive um bloco de notas para registrar *insights* e ações que, por ventura, não seriam capturados pela gravação.

3.2.1.4 Procedimento metodológico para a coleta de dados

Inicialmente, cada participante entregou os TCLE assinados e esclarecemos eventuais dúvidas. Em seguida, individualmente, foi feita a entrevista com as 17 perguntas propostas. Logo depois, a paráfrase foi iniciada. Ela se desenrolou como uma conversa onde o participante *gamer* comentava em - português - o que ocorria em cada um dos *screenshots* que eu mostrava e o que ele entendia dos itens linguísticos de cada um deles. A participante não-*gamer* apenas explicava o que entendia de cada *screenshot* e dos seus itens linguísticos.

3.2.1.5 Resultado e análise dos dados

3.2.1.5.1 Entrevistas

Abaixo apresento os dois participantes:



Pikachu: Participante *gamer* do sexo masculino, 12 anos, estudante da sétima série do ensino fundamental. Possui notas 7,0 em inglês. *Pikachu* joga *games* todos os dias.



Jill Valentine: Participante *não-gamer* do sexo feminino, 11 anos, estudante da sexta série do ensino fundamental. Possui nota 9,0 em inglês. *Jill Valentine* jogou *games* pouquíssimas vezes. Frequenta cursinho particular de inglês há dois anos.

3.2.1.5.1 Paráfrase

Abaixo apresento um excerto da transcrição³⁸¹ da paráfrase relativa ao *screenshot* 6 [Figura 69]:

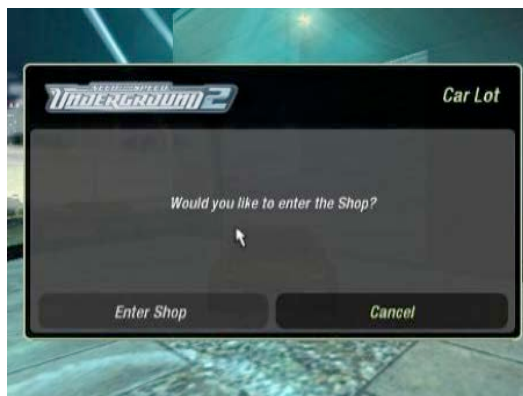


Figura 69 – *Screenshot* 6 da série NFSU

³⁸¹ As convenções de transcrição podem ser encontradas no Quadro 18.

Pikachu: Acho que é para (...) o carro está na garagem, né, daí quando a gente quer comprar alguma coisa, a gente só aperta no ((enter shop)). Daí vai para o ((shop)) e pode colocar um monte, um monte de coisas no carro como saia, néon, essas coisas...

Pesquisadora: Aham.

Pikachu: E se a gente não quiser, a gente aperta no ((cancel)).

Jill Valentine: ((en – ter)) [Ela soletra em Inglês].

Pesquisadora: Você ia clicar ali? Por quê? O que pode acontecer?

Jill Valentine: Não sei. Eu ia clicar ((enter shop)) (...) é (...) ((enter shop)).

Pesquisadora: ((enter shop)). Aham. Mas o que significa ((enter shop))?

Jill Valentine: Não sei. Só sei que ((cancel)) é cancela. Então eu ia clicar no ((enter shop)).

No trecho acima, Pikachu manteve todos os itens linguísticos em inglês. Porém, ele sabia o que aconteceria ao clicar em cada um dos botões. Em outros momentos ele disse “eu só aperto” - então, por tentativa e erro, seguido do *feedback* do *game*, ele ia descobrindo o que fazer. Jill Valentine - por dedução - escolheu *enter shop* para não cancelar o *game*. Porém, ela não leu a pergunta do *screenshot* – e não sabia o que ela não estava cancelando.

Abaixo, um excerto da transcrição da paráfrase relativa ao *screenshot* 12 [Figura 70]:



Figura 70 – Screenshot 12 da série NFSU

Pikachu: É que ele perdeu a corrida ((race over)).

Pesquisadora: Aham. Mais alguma coisa?

Pikachu: não.

Jill Valentine: Eu ia pra frente, para o ladinho.

Pesquisadora: Você ia para frente, para o ladinho? Por que motivo?

Jill Valentine: Porque tem as flechas aqui...

Pesquisadora: Entendi. E as palavrinhas ali em cima?

Jill Valentine: [Ela tenta ler em Inglês]. Eu ia ainda para frente e para o ladinho.

O trecho acima mostra como o visual guia o *gamer*. Para Pikachu a imagem condensava a finalização de uma corrida em conjunto com o *feedback* linguístico. E Jill Valentine, por desconhecer os itens linguísticos, buscou apoio nas pistas visuais para decidir o que faria naquela situação.

Em alguns pontos da paráfrase foi possível encontrar *traduções implícitas*, quer dizer, algumas traduções que estavam *escondidas* em seus comentários. As tabelas abaixo ilustram esse ponto:

	<i>Back</i>	<i>Options</i>	<i>Exit</i>
<i>Pikachu</i>	Quando a gente termina o jogo, <u>quando a gente não quer mais jogar</u> , é só ir nesse, no ((salve <u>game</u>)) e apertar ((back)).	<u>Opções</u>	É para <u>sair</u> do jogo
<i>Jill Valentine</i>	Só sei que no meu celular tem ((back)). Botão que <u>volta</u> .	Eu ia no ((options)). (...) Porque é parecido com <u>opções</u>	Acho que ((exit)) ia <u>voltar</u>

Quadro 16 - Tradução dos itens *back*, *options* e *exit*

	<i>Restart race</i>
<i>Pikachu</i>	<i>Pikachu</i> : Quando a gente aperta o ((start)), né, daí aparece ((start)), daí se a gente quer começar denovo a gente aperta ((ok)). E se a gente não quiser aperta ((cancel)). <i>Pesquisadora</i> : E o que significa ((restart))? <i>Pikachu</i> : É (...) não (...) é <u>começar o jogo denovo</u> .
<i>Jill Valentine</i>	<i>Jill Valentine</i> : [Ela soletra em Inglês]. Não sei, não sei. Eu ia no ((OK)). <i>Pesquisadora</i> : Por que? O que você entendeu? Você tentou ler ali em cima... <i>Jill Valentine</i> : Mas não consegui...

Quadro 17 - Tradução de *restart race*

Em linhas gerais, Pikachu comentou mais elementos linguísticos obrigatórios e de *feedback*, porém ele mantinha a maior parte deles em inglês e explicava o que acontecia quando clicava neles. Com Jill Valentine não foi possível detectar tal diferença. Ela conhecia poucos elementos linguísticos dos *games* da série NFSU, e procurava por itens que conhecia de outros contextos – sobretudo das palavras em inglês que ela tinha visto no seu celular.

3.2.1.6 Resumo do resultado da primeira etapa

O emprego da paráfrase trouxe dados mais ricos e também complementares aos testes de tradução do estudo 1. Com o Pikachu foi possível entender as decisões que ele tomava cada vez que ele se deparava com os elementos linguísticos dos *games* NFSU. Também foi possível notar em que momentos eles eram ignorados, pois a interface de NFSU é bastante intuitiva e, muitas vezes, não exige que o *gamer* leia os enunciados linguísticos. A paráfrase de Jill Valentine traz alguns *insights* de como ela agiria caso estivesse de fato jogando o *game*. Porém, por ser um *jogo imaginário*, ela demonstrou certa impaciência e explicava rapidamente o que faria em cada *screenshot*. Pikachu, ao contrário, demonstrou entusiasmo enquanto explicava o *game* para a pesquisadora. É interessante notar que a Jill Valentine frequentava cursinho particular de inglês há dois anos. Eu propus a realização do teste-controle de tradução para comparar o desempenho deles em um texto desconhecido por ambos, mas Jill Valentine declinou o convite por não gostar de fazer traduções.

Essa etapa validou a paráfrase como ferramenta para a coleta de dados. As demais etapas darão prosseguimento ao Estudo 2 com o *game* The Sims.

3.3.2 Segunda Etapa

O objetivo da segunda e da terceira etapa é: i) fazer entrevistas para compor os grupos de *gamers* e *não-gamers*; ii) selecionar e classificar os elementos linguísticos quanto ao nível de importância para o prosseguimento do *game* The Sims; iii) explorar a sinergia visual-verbal nos resultados das paráfrases.

THE SIMS³⁸²

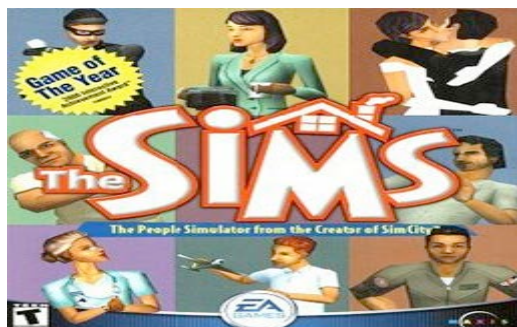


Figura 71 – The Sims. Fonte: EA.

Will Wright descreve sua invenção como uma casa de bonecas virtual (*virtual dollhouse*). No *game* The Sims, o *gamer* cria uma família virtual, especifica as características físicas de cada membro, escolhe seus trajes e define seus traços de personalidade. Com *simleons*³⁸³, o *gamer* compra uma casa pronta ou constrói uma casa exclusiva para sua família virtual, a mobília e transfere seus *Sims* para esse novo lar. Desse momento em diante, o *gamer* passa a acompanhar o curso da vida de suas criaturas. Os *Sims* desfrutam de certa independência, porém são incapazes de executar atividades rotineiras e cabe ao *gamer* tomar providências quanto à higiene, à alimentação, o descanso, e as atividades de lazer de cada *Sim*. Também é necessário ajudá-los a desenvolver habilidades para o mercado de trabalho e instruí-los a interagir com outros *Sims*, para

382 Site oficial: <<http://thesims.ea.com/>>. Acesso em: 19 abr. 2011.

383 *Simoleon* é a unidade monetária usada nos *games* da Maxis, como *SimCity* e *The Sims*.

que gozem de uma vida social saudável e até mesmo alcancem certa popularidade.

Não há um objetivo específico no *The Sims* – ele é um convite à exploração. Desse modo, ele passa a ter um sem-número de objetivos, pois cada *gamer* estabelece os seus próprios – entre eles, a apreciação arquitetônica, narrativas individuais dos *Sims*, e até mesmo engendrar modos de matá-los mais rapidamente.

A interface do *game* é bastante intuitiva – seus diversos ícones descrevem visualmente as ações que o *gamer* pode tomar. Ao mesmo tempo, *The Sims* traz informações linguísticas copiosas que auxiliam o *gamer* na execução dos objetivos traçados por ele. Além disso, o *game* oferece um incessante *feedback* visual – e, por vezes, sonoro – que mostram ao *gamer* se aqueles objetivos estão sendo alcançados. Ao jogar *The Sims* em inglês, o *gamer* mergulha em um ambiente linguisticamente rico e manipula elementos linguísticos de situações corriqueiras – como lavar os pratos, tomar banho, namorar, conseguir emprego, fazer amigos, etc. Todavia, é importante investigar se esses elementos linguísticos são realmente usados pelos *gamers*.

3.3.2.1 Participantes do Estudo 2

O estudo com o *game* *The Sims* contou com quatorze participantes, sendo nove *gamers* e cinco não-*gamers*. O quadro abaixo traz a relação dos participantes da segunda e da terceira etapa do estudo 2 com o nome, a idade e a série escolar de cada um deles. A fim de preservar suas identidades os nomes reais dos participantes foram substituídos por personagens de *games*³⁸⁴. E para situar o leitor foi adicionada a imagem de cada personagem, seguida de uma nota de rodapé com algumas informações adicionais.

a) *Gamers*

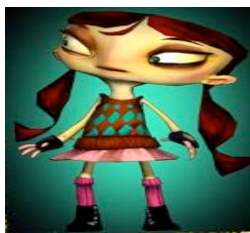
384 Os personagens foram colhidos aleatoriamente em sites específicos sobre *games*. Eles vão de heróis a vilões, porém suas características não têm qualquer relação com as características reais dos participantes.



*Arle Nadja*³⁸⁵

11 anos

5ª série



*Lili Zanotto*³⁸⁶

11 anos

5ª série



*Sackboy*³⁸⁷

11 anos

5ª série

385 Fonte da imagem (game *Puyo Pop Series*): <http://www.puyonex.net/wiki/Arle_Nadja> Acesso em: 30 de abr. 2011.

386 Fonte da imagem (game *Psychonauts*): <<http://www.psychonauts.com/>> Acesso em: 30 de abr. 2011.

387 Fonte da imagem (game *Little Big Planet*): <www.littlebigplanet.com> Acesso em: 30 de abr. 2011.



*Raz*³⁸⁸
11 anos
7ª série



*Ms. Pacman*³⁸⁹
13 anos
7ª série



*Maxwell*³⁹⁰
13 anos
7ª série

388 Fonte da imagem (game Psychonauts): <<http://www.psychonauts.com/>> Acesso em: 30 de abr.,] 2011.

389 Fonte da imagem (game Ms Pacman): <www.gamespot.com> Acesso em: 30 de abr. 2011.

390 Fonte da imagem (game Scribblenauts): <<http://games.kidswb.com/official-site/scribblenauts/>> Acesso em: 30 de abr. 2011.



*Princesa Zelda*³⁹¹

13 anos

8ª série



*Luigi*³⁹²

15 anos

1º ano do
ensino médio



*Sonic*³⁹³

15 anos

1º ano do ensino
médio

391 Fonte da imagem (*game Legend of Zelda*):
<http://zelda.wikia.com/wiki/Princess_Zelda> Acesso em: 10 abr. 2011.

392 Fonte da imagem (*game Mario series*): <www.gamespot.com> Acesso em: 30 de abr. 2011.

393 Fonte da imagem (*game Sonic the Hedgehog*):
<http://sonic.wikia.com/wiki/Sonic_News_Network> Acesso em 30 de abr., 2011.

b) Não-gamers

*Toadette*³⁹⁴

10 anos

5ª série

*Mama*³⁹⁵

11 anos

5ª série

*Amy Rose*³⁹⁶

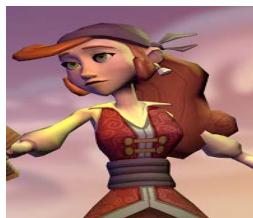
14 anos

8ª série

394 Fonte da imagem (game Mario Series): <<http://www.mariowiki.com/Toadette>> Acesso em: 30 de abr. 2011.

395 Fonte da imagem (game Cooking Mama): <<http://www.cookingmama.com/>> Acesso em: 30 de abr. 2011.

396 Fonte da imagem (game Sonic the Hedgehog): <<http://www.thegamereviews.com>> Acesso em: 30 de abr. 2011.



*Elaine Marley*³⁹⁷

16 anos

7^a série



*Cloud Strife*³⁹⁸

15 anos

8^a série

3.3.2.2 Confeção do material para a coleta de dados

Para a entrevista foi utilizado o mesmo documento com as 17 perguntas do estudo anterior. Para as paráfrases, 160 *screenshots* foram capturados enquanto eu jogava o *game* *The Sims* - apenas o primeiro *game* da série *The Sims*, publicado em 2000, foi utilizado e nenhuma de suas expansões foi incluída nessa pesquisa. Posteriormente, 45 *screenshots* foram selecionados para serem utilizados nas paráfrases. Os critérios para a seleção foram os seguintes: i) eles deveriam combinar conteúdo linguístico e visual, ii) deu-se prioridade àqueles que pediam certa interação dos *gamers*, e iii) os *screenshots* dos níveis iniciais e intermediários foram

397 Fonte da imagem (*game* *Monkey Island*): <<http://www.thegamereviews.com>> Acesso em: 30 de abr. 2011.

398 Fonte da imagem (*game* *Final Fantasy VII*): http://finalfantasy.wikia.com/wiki/Cloud_Strife> Acesso em: 30 de set. 2011.

priorizados – na eventualidade de nem todos os *gamers* terem atingido níveis avançados. Depois, esses *screenshots* foram inseridos em um documento do Powerpoint®.

3.3.2.3 Participantes

Para verificar se os critérios acima foram atingidos, essa etapa contou com três participantes *gamers* que afirmaram jogar o *game* The Sims: i) todos os dias, ii) nos finais de semana, e iii) apenas eventualmente. Respectivamente: Sonic, Princesa Zelda, e Luigi.

3.3.2.4 Procedimentos metodológicos para a coleta de dados

As paráfrases foram realizadas em um único dia na sala da direção da escola JK e utilizamos o computador da diretora, que gentilmente cedeu a sua sala nesse dia porque estaria em uma reunião em outro município. Nas próximas etapas, porém, os *screenshots* serão impressos. Inicialmente, cada participante entregou os TCLE assinados e esclarecemos eventuais dúvidas. Em seguida, individualmente, foi feita a entrevista com as 17 perguntas propostas. Logo depois, a paráfrase foi iniciada. Eu mostrava os *screenshots* na tela do computador e cada participante comentava - em português - o que ocorria em cada um deles e o que entendia dos elementos linguísticos ali presentes.

3.3.2.5 Ajustes

Quanto ao número de *screenshots*, foi verificado que alguns deles exibiam um conteúdo linguístico similar e alguns eram de níveis que não tinham sido alcançados pelos *gamers*. Assim, 15 *screenshots* serão eliminados das etapas subsequentes – e a prioridade será o uso de *screenshots* de níveis iniciais³⁹⁹. Quanto ao resultado obtido, ele será apresentado a seguir, juntamente com o resultado da terceira etapa.

399 Não há níveis de dificuldade no *game* The Sims porque ele não tem um final estabelecido – é possível jogá-lo enquanto o *gamer* desejar.

3.3.3 Terceira Etapa

3.3.3.1 Participantes

Essa etapa contou com seis participantes *gamers*: Arle Nadja, Lili Zanotto, Sacboy, Raz, Ms. Pacman, e Maxwell; e com cinco participantes não-*gamers*: Toadette, Mama, Elaine Marley, Amy Rose e Cloud Strife.

3.3.3.2 Procedimentos metodológicos para a coleta de dados

As paráfrases foram realizadas no decorrer de um mês e diferentes espaços da escola JK foram utilizados: sala dos professores, biblioteca ou salas de aula, pois era necessário escolher as salas mais silenciosas para a gravação das paráfrases. Geralmente, em salas distantes dos locais onde ocorriam as aulas de educação física ou das atividades que, eventualmente, ocorriam no pátio da escola.

Inicialmente, cada participante entregava os TCLE assinados e esclarecíamos eventuais dúvidas. Em seguida, individualmente, a entrevista com as 17 perguntas propostas era realizada. E logo depois, a paráfrase era iniciada. Os 30 *screenshots* – impressos em folha A4 colorida (vide Apêndice U) – eram mostrados um a um e cada participante *gamer* comentava – em português – o que ocorria em cada um deles e o que entendia do conteúdo linguístico. Os participantes não-*gamers* explicavam o que entendiam do conteúdo linguístico de cada *screenshot*. Para auxiliar a execução do procedimento, eu usei o documento com a lista de instruções e a lista de frases de estímulo (vide Apêndice T) e também um bloco de notas para registrar os *insights* e as ações que, por ventura, não seriam capturadas pela gravação.

3.3.3.3 Procedimentos para a análise dos dados

3.3.3.3.1 Os níveis de importância dos elementos linguísticos

Após uma análise cuidadosa, os *screenshots* do The Sims selecionados para as paráfrases foram classificados em três níveis de importância para a continuidade do *game*:

- a. No nível 1 - *elementos linguísticos obrigatórios* – estão aqueles elementos linguísticos essenciais para a ação no *game* ter continuidade. Os *gamers* devem ler - pelo menos - trechos desses elementos para o *game* prosseguir. Muitas vezes, parte deles aparece em botões clicáveis. Exemplo: os elementos da Figura 72.



Figura 72 - Exemplo de elementos linguísticos obrigatórios do *game* The Sims

- b. No nível 2 - *elementos linguísticos de feedback* - estão aqueles elementos linguísticos que surgem na tela quando os *gamers* executam alguma ação. Muitas vezes elas dão informações adicionais sobre o local onde o *gamer* clicou ou o alertam sobre alguma situação que esteja ocorrendo em dado momento. Geralmente, não há a necessidade de clicar nesses elementos. Exemplo: os dados do terreno abaixo:



Figura 73 - Exemplo de elementos linguísticos de feedback: The Sims

- c. No nível 3 - *elementos linguísticos eventuais* - estão aqueles elementos linguísticos com os quais os *gamers* apenas se deparam quando procuram por dados extras. Geralmente, não há a necessidade de ler tal conteúdo. Exemplo: as informações sobre *charisma skills*:



Figura 74 - Exemplo de elementos linguísticos eventuais: The Sims

É importante notar que o *game* The Sims contém mais conteúdo linguístico do que os *games* da série NFSU. E os elementos linguísticos – obrigatórios, de *feedback*, e eventuais – aparecem um pouco mais enleados no *game* The Sims. Além disso, o *gamer* estabelece os seus próprios objetivos e a leitura dos elementos linguísticos – provavelmente – vai estar ligada à completude daqueles objetivos. No entanto, a classificação acima facilitará a análise dos dados obtidos.

3.3.3.3.2 A preparação das paráfrases

Para ouvir as paráfrases, eu utilizei o aplicativo gratuito Transcripts⁴⁰⁰, que possui os controles de áudio e/ou vídeo e o editor de texto na mesma interface. Transcripts não faz a transcrição automática do conteúdo linguístico do áudio, mas permite a inserção de comentários no editor de texto. Depois, basta clicar sobre o botão de tempo transcorrido, que ele gera automaticamente após cada comentário, e o áudio é direcionado para aquele trecho específico (Figura 75).

Eu escutei cada paráfrase diversas vezes. Todos os trechos que traziam dados relacionados com os objetivos desse estudo foram marcados e alinhados com o tempo no editor de texto do Transcripts. Depois eu organizei os trechos marcados dentro dos três níveis de importância quanto aos elementos linguísticos: vocábulos obrigatórios, de *feedback* e eventuais. Por fim, esses trechos foram transcritos manualmente por mim. O quadro abaixo traz as convenções da transcrição dos dados – que foi baseada nas convenções estabelecidas por van Lier (1998). Nas transcrições, a norma da escrita padrão foi adotada para todos os participantes e também para a pesquisadora.

400 O download do aplicativo Transcripts pode ser feito diretamente do site dos seus desenvolvedores: <<http://code.google.com/p/transcriptions/>>. Acesso em: 10 jul. 2011.

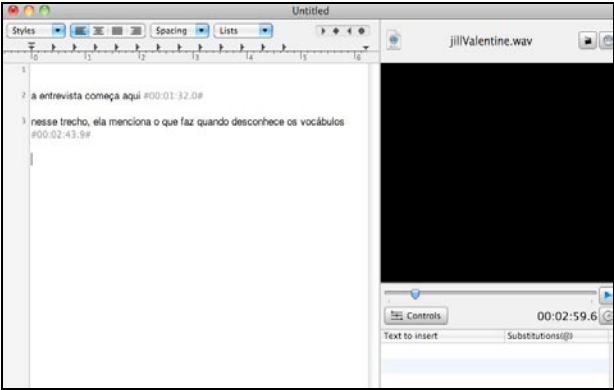


Figura 75 – Aplicativo Transcripts.

(...)	Pausas ou hesitações
(())	Vocábulo mencionados em inglês
[]	Comentários sobre a transcrição
<i>Itálico</i>	Ênfase dada pelo participante
<u>Underline</u>	Ênfase dada pela pesquisadora
Negrito	Vocábulo traduzidos do inglês para português
{ }	Elementos apenas apontados e não verbalizados pelos participantes
{{ }}	Trechos ininteligíveis

Quadro 18 – Convenções de transcrição dos dados

3.3.3.4 Resultado e análise de dados

3.3.3.4.1 Entrevistas

Os quadros abaixo trazem os resultados obtidos nas entrevistas dos gamers e não-gamers:

Participante	Resultados
<i>Arle Nadja</i>	Participante do sexo feminino, 11 anos, estudante da 5ª série. Possui nota 9,0 em inglês. Arle Nadja joga <i>games</i> uma vez por semana.
<i>Lili Zanotto</i>	Participante do sexo feminino, 11 anos, estudante da 5ª série. Possui nota 10,0 em inglês. Lili Zanotto joga <i>games</i> quase todos os dias.
<i>Sacboy</i>	Participante do sexo masculino, 11 anos, estudante da 5ª série. Possui nota 7,0 em inglês. Sacboy joga <i>games</i> 2-3 vezes por semana.
<i>Raz</i>	Participante do sexo masculino, 11 anos, estudante da 7ª série. Possui nota 8,0 em inglês. Raz joga <i>games</i> todos os dias.
<i>Ms. Pacman</i>	Participante do sexo feminino, 13 anos, estudante da 7ª série. Possui nota 8,0 em inglês. Ms. Pacman joga <i>games</i> 2-3 vezes por semana.
<i>Maxwell</i>	Participante do sexo masculino, 13 anos, estudante da 7ª série. Possui nota 8,0 em inglês. Maxwell joga <i>games</i> 2-3 vezes por semana.

Quadro 19 – Resultado da entrevista dos participantes da segunda e da terceira etapa do Estudo 2

Participante	Resultados
<i>Toadette</i>	Participante do sexo feminino, 10 anos, estudante da 5ª série. Possui nota 10,0 em inglês. Toadette nunca jogou <i>games</i> .
<i>Mama</i>	Participante do sexo feminino, 11 anos, estudante da 5ª série. Possui nota 10,0 em inglês. Mama às vezes joga um mini- <i>game</i> de vôlei no Game Boy.
<i>Elaine Marley</i>	Participante do sexo feminino, 16 anos, estudante da 7ª série. Possui nota 6,0 em inglês. Elaine Marley já jogou um <i>game</i> da série Mario.
<i>Amy Rose</i>	Participante do sexo feminino, 14 anos, estudante da 8ª série. Possui nota 8,0 em inglês. Amy Rose ocasionalmente joga <i>games</i> – especialmente <i>games</i> de futebol com seu tio.
<i>Cloud Strife</i>	Participante do sexo masculino, 15 anos, estudante da 8ª série. Possui nota 8,0 em inglês. Ele ocasionalmente joga <i>games</i> .

Quadro 20 - Resultado da entrevista dos participantes não-*gamers* da segunda e da terceira etapa do Estudo 2

3.3.3.4.2 Paráfrases

Cada participante revelou maneiras distintas de abordar *The Sims* – que variavam de uma atitude destemida ao forçar os limites do *game* (*gaming literacy*) até um certo receio em explorar suas potencialidades - por exemplo: *Lili Zanotto*. No entanto, foi possível encontrar similaridades quanto à forma de lidar com o conteúdo linguístico.

Assim como ocorreu na primeira etapa, com os *games* da série NFSU, os elementos linguísticos que obtiveram um número maior de traduções foram os obrigatórios e os de *feedback*. Abaixo, os excertos das ocorrências mais ilustrativas serão apresentados e as traduções adequadas – de acordo com os

critérios estabelecidos na segunda etapa do Estudo 1 (vide subseção 3.2.3.3) - aparecerão destacadas em **negrito**.

a) Elementos linguísticos obrigatórios e de *feedback*

Por vezes, a interface bastante intuitiva do *The Sims* não convida à leitura atenta dos itens linguísticos. É o que mostra o resultado a seguir:

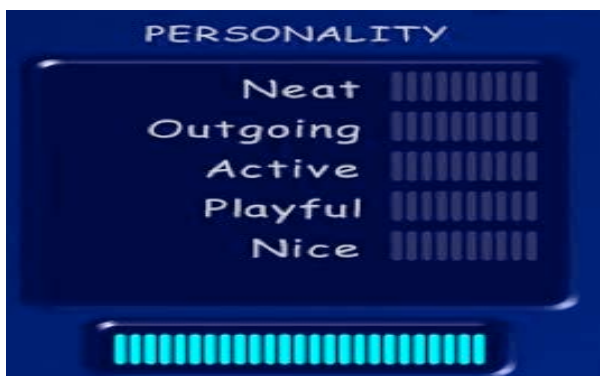


Figura 76 – Definindo a personalidade dos Sims.

a) *Gamers*

	{active} ativa , {nice} bonita,
Arle	{outgoing} ignorante; ((neat)) e
Nadja	((playful)) eu não sei.
Raz	((neat)) é extrovertida (...) tem o signo: essa {outgoing} ou essa {nice}; se a pessoa vai ter humor {playful}.

Maxwell	Essas duas aqui em cima {neat e outgoing} eu não sei direito, essa aqui {active} é ativo; brincalhão ou jogável {playful}, alguma coisa assim, e essa aqui {nice} é legal.
Zelda	Nível de personalidade (...) clica em cima para escolher o que você quer botar; e vai aumentando e vai dando os signos.
Luigi	Atividade {active} que ela faz (...)
Sonic	Se ela é boa com as pessoas {nice}, muito ativa {active} (...) é (...) daí eu esqueci (...)

Definir os traços de personalidade de cada *Sim* [Figura 76] é deveras importante, e seus efeitos serão sentidos em todas as ações futuras – como a satisfação das necessidades básicas (alguns *Sims* podem ser muito exigentes), o desenvolvimento de habilidades para o mercado de trabalho (um *Sim* preguiçoso não vai querer estudar), o relacionamento com outros *Sims* (alguns podem ser muito tímidos, outros grosseiros, outros egoístas, etc.). Para definir a personalidade, basta clicar nas barrinhas ao lado de cada atributo (*neat*, *outgoing*, *active*, *playful* e *nice*) e distribuir os 25 pontos dados pelo *game*. Com a personalidade definida, o *game* determina o signo dos *Sims*. O resultado acima mostra que a maioria dos *gamers* desconhecia os significados daqueles atributos. Alguns deles mencionaram que distribuíam os pontos aleatoriamente até que o signo desejado por eles surgisse. Curiosamente, a paráfrase do *screenshot* de elementos linguísticos eventuais com detalhes de alguns signos revelou que eles também não liam as definições ali apresentadas. Os *gamers* Sacboy, Ms. Pacman e Lili Zantotto e todos

os não-*gamers* disseram que não conheciam nenhuma das cinco palavras do *screenshot*⁴⁰¹ acima.

A Figura 77⁴⁰² abaixo trouxe dados distintos:



Figura 77 – As necessidades dos *Sims*.

a) *Gamers*

Arle
Nadja

que ele tem bastante energia {energy}, que o comportamento ou alguma coisa social dele está bom {social}, a higiene está bom {hygiene}, o conforto também {comfort}, a fome {hunger} está bem.

Lili
Zanotto

é para ver se eles precisam comer {hunger}, precisam de diversão {fun}, se precisam dormir {energy}, se precisam ir ao banheiro {bladder}.

401 Os traços de personalidade apareceram em três *screenshots* diferentes. O *screenshot* acima é o recorte de um deles com os elementos linguísticos em evidência. Os *screenshots* completos podem ser conferidos no Apêndice U.

402 Similar à nota cima, as necessidades dos *Sims* se repetiram em vários *screenshots*. A imagem acima é o recorte de um deles e traz os elementos linguísticos aqui analisados em evidência.

Raz higiene {hygiene}, conforto {comfort},
energia {energy}, se ela tá social {social},
essa {bladder}, essa {fun} e essa {room} eu
não lembro.

Ms.
Pacman esse daí é o que a pessoa precisa (...) esse
aqui é comida {hunger}, conforto
{comfort}, higiene {hygiene}, esse aqui é
necessidades {bladder}, energia {energy},
diversão {fun}, e sociedade para conversar
{social} (...) e esse daqui {room} é alguma
coisa da casa.

Maxwell Alimento {hunger}, conforto {comfort},
higiene {hygiene}, necessidade de ir para o
banheiro {bladder}, energia {energy},
diversão {fun}, necessidade social {social}, e
quarto {room} – como você gosta da casa,
entendeu? Se você gosta de um lugar da casa.

Luigi Aqui quanto tem de conforto {comfort},
higiene {hygiene} (...)

Sonic Esse aqui são as necessidades dela. Aqui é no
caso se ela precisa de conforto {hunger},
não, não aqui é de comida {hunger},
conforto {comfort}, higiene {hygiene}, se
ela precisa ir no banheiro {bladder}, energia
{energy}, diversão {fun}, aqui para
conversar com outras pessoas {social}, aqui
é habitação [room], quando está no vermelho
ela precisa andar pela casa.

b) Não-*gamers*

Mama	aqui é (...) aqui é higiene {hygiene}? Banheiro {room}, energia {energy}.
Cloud Strife	Energia {energy}, higiene {hygiene}, conforto {comfort}.

Saciar as necessidades dos *Sims* é uma ação recorrente durante o *game*. Quando o *gamer* deixa de cuidar dos *Sims*, ele recebe *feedback* negativo de que algo não está bem: as barrinhas da imagem começam a ficar vermelhas, a cápsula acima de cada *Sim* também, e os *Sims* começam a reclamar em *simslish*, a língua dos *Sims*⁴⁰³. Se o *gamer* não tomar providências, os *Sims* tomam atitudes extremas como fazer xixi em qualquer cômodo ou deitar no chão para cochilar. O resultado acima mostra como essa cadeia de *feedback* juntamente com alguns cognatos auxiliaram na compreensão da maioria dos significados das necessidades dos *Sims*. Apenas os *gamers* Zelda e Sacboy disseram não lembrar nenhum dos significados. Dos cinco não-*gamers* apenas dois responderam e se apoiaram nos cognatos para inferir os significados daqueles vocábulos.

A combinação de ícone com sua descrição verbal trouxe o seguinte resultado:

403 Simlish é a língua dos Sims. Mais informações podem ser obtidas no link a seguir: <<http://en.wikipedia.org/wiki/Simlish>>. Acesso em: 19 abr. 2011.



Figura 78 – Ícones iniciais do *game* The Sims

a) Gamers

	<u>Select or create a Family</u>	<u>Evict or bulldoze</u>	<u>Quit</u>
Arle Nadja:	criar uma família.	destruir uma casa, algum lugar ou fazer um quintal.	Sair
Lili Zanotto:	criar uma nova família.	não sei.	Sair
Sacboy:	seleciona e cria uma família.	you comprou uma casa e se quiser demolir pra fazer outra por cima.	fechar ou sair

Raz:	construir a família ou ver quanto dinheiro que tem.	destruir a casa	Sair do vídeo game
Ms. Pacman:	criar família	demolir casa	Sair
Maxwell:	escolher ou criar família.	expulsar ou destruir uma casa	Sair do jogo
Zelda:	Criar uma família, planejar uma família.	Demolir uma casa	Sair
Luigi:	Selecionar ou criar uma família.	Destruir um lote, uma casa	Sair
Sonic	Selecionar ou criar família.	Demolir casas	Sair do jogo

b) Não-gamers

Select or
create a
Family

Evict or
bulldoze

Quit

Toadette:	(...) família	Não (...)	Também não (...)
Mama:	selecione a sua família	Não	ir para o lado
Elaine Marley:	pedestres (...) não, família.	Evito (...) selecionar o tratorzinho	é pra sair (...) não, pra entrar (...) pular de fase
Amy Rose:	uma família	não sei	menos ainda
Cloud Strife:	(...) a ver com família	Não sei não	Sair

Primeiramente, os participantes visualizaram os três ícones acima (elementos linguísticos de feedback) no *screenshot* completo – no contexto onde eles apareciam. Em seguida, eu apresentava o ícones acompanhados da descrição linguística. Apenas os *gamers* Sonic, Luigi, Sacboy e Maxwell traduziram ambos os significados do primeiro ícone e apenas Maxwell traduziu os dois significados do segundo. Os demais *gamers* se concentraram no sentido de *create a family* e *evict* (despejar, expulsar); os significados de *select a family* e *bulldoze* (demolir, destruir) foram ignorados. E os não-*gamers* mostraram apenas entender o significados de alguns cognatos; e Cloud Strife e Elaine, que ocasionalmente jogam *games*, entenderam o significado de *quit* [sair]. Porém, quando *select or create a family* e *quit* apareceram em outros *screenshots* – desvinculados de seus ícones –, todos os *gamers* os traduziram apropriadamente. Quando o item linguístico *evict* surgiu desacompanhado de seu ícone, o seguinte resultado foi obtido:



Figura 79 – Evict Family?

a) Gamers

- Arle que ela tem (...) que uma família tem 33,411
Nadja: reais. Se eu quero evitar alguma coisa. Daí se
 eu quiser, eu boto (...), aperto ((yes)). Se eu
 não quiser, eu aperto ((no)).
- Lili se quer comprar outra casa? Porque tem um
Zanotto: valor ali (...)
- Sacboy: Sacboy: alguém infectado, doente.
 Pesquisadora: infectado? Por que você acha que
 a pessoa tá infectada?
 Sacboy: por causa da palavra ((evict)).
- Raz: evitar família... estou achando que evitar não
 é (...) [soletra] (...) acho que é evitar.

- Ms. ah, sim. Esse aqui é para demolir a família
- Pacman: (...). Daí aparece essa janela porque está dizendo assim: se você tem certeza que quer demolir essa família porque ela tem essa quantidade de dinheiro (...)
- Maxwell: ah, aí quer dizer que é para expulsar a família, que é para tirar a família da casa. Aí aqui quer dizer: a família gótica tem na sua, na sua (...) de dinheiro, ela tem 33.411. Você quer expulsar ela? E aí, você aperta sim ou não. Aí quando você aperta sim ela vai botar pra fora essa família e você pode mudar pra outra casa. Se você aperta não, ela continua naquela família, naquela casa.
- Zelda: Para expulsar a família.
- Luigi: [ele soletra] não sei o que é ((evict)) (...) não sei nada, pode passar.
- Sonic: Aí está pedindo para demolir uma casa. Para tirar uma família duma casa e demolir a casa.

b) Não-*gamers*

- Mama: se quer mudar a família para outro lugar (...) porque faz um pergunta (...) família. {evict} eu não sei, mas acho que é para mudar (...)
- Toadette: Não sei o que quer dizer (...)
- Elaine
Marley: acho que é escolher (...) o terreno ou algo assim (...) Acho que esse jogo tem que mexer com dinheiro (...) ou alguma coisa assim...

Cloud Aqui acho que é dinheiro (...) está
 Strife aparecendo 33.411. Tem a palavra família.
 Eu ia clicar no ((yes)).

Os *gamers* Maxwell e Zelda apresentaram traduções adequadas para *evict*, ao passo que Ms. Pacman e Sonic traduziram *evict* com o significado de *bulldoze*. Infelizmente, o vocábulo *bulldoze* não apareceu em outros *screenshots* e não foi possível verificar se a compreensão do seu significado se manteria sem a imagem da escavadeira. Expulsar uma família não implica necessariamente na demolição da casa, mas o ícone da escavadeira com significado duplo pode confundir os *gamers* desatentos. A paráfrase da não-*gamer* Mama mostra como a interface/imagem intuitiva facilita a familiarização com o *game* The Sims. A não-*gamer* Amy Rose se mostrou cansada e encerramos a paráfrase sem os comentários da última dezena de *screenshots*.

Nos *screenshots* que capturavam situações nas quais o *gamer* ajudava os *Sims* na execução de atividades rotineiras, os seguintes resultados foram obtidos:



Figura 80 – Feed & watch fish

a) *Gamers*

- Arle Nadja: está pedindo para apertar em um dos dois (...) dos dois lugares.
 Pesquisadora: e o que acontece em cada um deles? Se você clicar aqui em cima {feed fish} (...) o que vai acontecer? E o que vai acontecer aqui embaixo {watch fish}?
- Arle Nadja: hmm (...) não sei (...)
 Pesquisadora: não lembra?
 Arle Nadja: não.
 Pesquisadora: e quando você não sabe o significado (...)?
 Arle Nadja: aí eu pego o dicionário (...) porque se eu não entendi uma frase, antes de apertar, eu consulto o dicionário.
- Lili
 Zannotto: só sei uma palavra: peixe. Vou clicar em cima (...) porque eu acho que é para fazer o peixe.
- Sacboy: às vezes, limpar o peixe, cozinhar (...) eu não entendo, mas daí eu cliquei para ver o que ele faz. Daí, às vezes, ele limpa (...) ou então, ele até cozinha.
- Ms.
 Pacman: Esse daqui (...) no caso dessa imagem aqui (...) quando ele tá (...) quando você clicou no aquário e aí quando você clica no aquário aparece esse aqui. Esse aqui {feed fish} é para alimentar o peixe e essa daqui {watch fish} é para ficar olhando eles nadando.

Maxwell: Essa aqui {feed fish} é quando você escolhe a ação para alimentar o peixe, ou assistir o peixe, ver o peixe, entendeu? Aí a gente tem sempre que alimentar o peixe porque senão ele morre e depois tem que colocar tudo de volta. Aí tem que pagar um preço. E aqui {watch fish} é para ver o peixe, para se divertir.

Zelda: ((Feed fish)) (...) ah, alimentar o peixe alimentar ou (...) {watch fish} brincar com o peixe.

Luigi: ((Feed fish)) é uma opção para (...) ((fish)) é peixe (...) ((feed fish)) (...) ((watch fish)) (...) não sei.

Sonic: para alimentar os peixes. Ele está no aquário; aí o de cima acho que é para dar comida para os peixes e o de baixo acho que é para brincar com os peixes. Ou ao contrário (...) não lembro (...)

b) Não-*gamers*

Toadette: Mostrando a próxima pessoa que vai entrar no jogo (...)

Mama: não (...)

Elaine Marley: Não sei (...) ia pedir pra alguém do meu lado, ou apertar no primeiro.

Amy
Rose: não sei (...)

Cloud Aqui {feed fish} é peixe (...), ou não?
Strife:

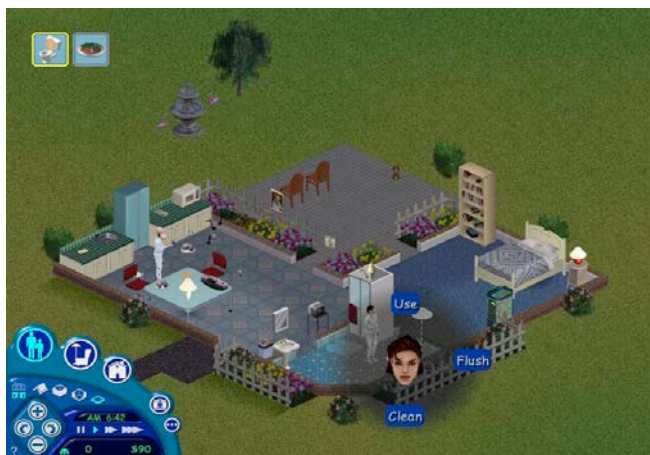


Figura 81 – Clean & use & flush

a) Gamers

Arle Nadja: Esta perguntando se ela quer
usar alguma coisa (...) ou não usar {use}
Nadja: ou limpar {clean} (...)

Lili se ela quer usar o banheiro {use} ou se
Zanotto: ela quer limpar o banheiro {clean} (...) a
outra {flush} eu não sei.

- Sacboy: para escolher se ela vai usar alguma coisa {use}, ou se ela vai até fazer (...) limpar o banheiro {clean} (...) tomar banho {flush} (...).
- Raz: aqui {use} é para mim usar (...) no caso para usar o (...) o chuveiro, ou {clean} para limpar o chão.
- Ms.
Pacman: esse daqui {use} é para fazer as necessidades (...) ele vai fazer as necessidades (...) para usar (...) esse daqui {clean} acho que para limpar e esse daqui {flush} eu não sei pra que que é.
- Maxwell: Aqui nesse caso ela vai usar o banheiro. Aqui {use} é para usar; aqui {flush} para dar descarga e aqui {clean} limpar o banheiro (...) limpar o bacio.
- Zelda Para usar {use}, limpar {clean} (...)
- Luigi: Tá molhado ali o banheiro (...) aí tem a opção de usar {use}, limpar {clean}, ou enxugar {flush} (...) eu acho.
- Sonic: A gente clica no vaso sanitário e se ela quer limpar {clean} ou dar descarga {flush} ou se ela quer usar {use} (...) são as opções que ela tem para usar o vaso.

b) Não-gamers

Toadette: Esses botõezinhos (...) para que lado ela vai?

Mama: Mama: dizer o que ela vai fazer (...)
para puxar assim (...).
Pesquisadora: como assim?
Mama: para ela ligar a luz ou não (...)

Elaine ((use)) trocar de roupa ou usar alguma
Marley: coisa do banheiro (...)

Amy não sei (...).
Rose:

Cloud Não entendo nenhum (...)
Strife:

Possivelmente, essa é uma das características mais promissoras do *The Sims* para aprendizes de línguas. Para escolher as tarefas dos *Sims*, o *gamer* clica diretamente em objetos da casa e um menu irrompe com algumas opções verbais para que ele especifique o que o *Sim* deve fazer. Em seguida, o *Sim* executa a ação escolhida pelo *gamer*. Porém, os *Sims* têm livre arbítrio e – muitas vezes – podem se recusar a praticar tais ações, e cabe ao *gamer* explorar o ambiente e encontrar uma atividade que agrade o seu *Sim*. Os resultados acima mostram que os *não-gamers* não encontraram pistas sobre o que poderia estar acontecendo naqueles *screenshots*, ao passo que a maioria dos *gamers* apresentou traduções adequadas de alguns dos elementos linguísticos. Além disso, foram os *gamers* ativos – que clicavam nos itens para observar o que os *Sims* fariam – que desvenderam os significados.

b) Elementos linguísticos eventuais

Embora a interface intuitiva guie o *gamer* nas decisões que ele deve tomar, The Sims está povoado de informações adicionais para que o *gamer* possa tomar decisões informadas. As paráfrases dos dois *screenshots* abaixo revelam como os participantes lidam com algumas dessas informações extras:



Figura 82 – White Picket Fence

a) *Gamers*

- Arle Nadja: para comprar.
 Pesquisadora: toda vez que você vai comprar alguma coisa sempre aparece a descrição?
 Gabi: aparece.
 Pesquisadora: e você lê?
 Gabi: aham.
 Pesquisadora: nesse caso, o que tá falando da cerquinha branca?
 Gabi: (...) se eu quiser a cerquinha é para mim apertar ((shift)) ou se eu não quiser é para eu apertar ((delete)).
- Lili Zanutto: se quer pintar a casa (...) portas, banheiro, telhado (...) árvore (...) É para ver se quer comprar a cerca.
 Pesquisadora: E aí, o que diz sobre essa cerca?
 Lili Zanutto: se quer (...) comprar a cerca?
- Sacboy: Para reformar (...) janela, escavação, cerca, telhado (...) aí escolheu para pôr a cerquinha (...) ela é um pouco alta e custa 10.
- Raz: Raz: aqui é o valor da cerca (...) o valor dela.
 Pesquisadora: o que mais está falando da cerca?
 Raz: (...) não tô lembrando (...).
- Ms. Pacman: não entendo muito bem não, mas esse aqui é a visão do que (...) esse aqui é a cerquinha custa 10 (...) 10 não sei o quê [simoleon] e serve pra coisiar em volta da casa.

Maxwell: eu acho que (...) esse aqui eu não consigo traduzir muito bem, mas ela custa 10; eu acho que é uma, que é uma cerca cortada ou de madeira branca. E aqui está escrito: se o seu sonho é uma cerca cortada de madeira branca (...) agora, você pode fazer isso para os seus *Sims*. E aqui está dizendo como que colocar as cercas.

Zelda: Modo de compra (...).

Luigi: Ali é uma cerca, o nome da cerca, quanto que custa. Diz ali para que que serve (...) não sei o quê. Só isso.

Sonic: É a cerca, valor, nome. Acho que é isso.

b) Não-gamers

Toadette: É um quadradinho com uma cerquinha.

Mama: para ver se quer essa gradinha por 10 dólares.

Elaine
Marley: Tipo uns murinhos (...) de pauzinho (...) 10 reais cada cerquinha.

Amy Rose: para fazer a casa, o ambiente assim (...)

Cloud: Acho que é para comprar (...) alguma coisa para montar casa (...) agora, estou entendendo (...) está comprando a cerquinha para colocar em volta da casa.
Strife:



Figura 83 – Need: Hunger

1. Gamers

Arle: que aqui é o refrigerador (...) é alguma coisa do *The Sims* (...) que a qualidade dele de preparo é boa (...) que (...) pode se fazer pizza (...) ou alguma comida.
Nadja:

Lili: alguma coisa com pizza (...)
Zanotto:

- Sacboy: aí é se a prof. quer comprar (...) ou se tem alguma coisa na cozinha (...) uma geladeira ou fogão (...) se tem ou falta alguma coisa na cozinha (...).
- Raz: aqui acho que é pra comprar porque é essencial para casa, para família (...) acho que eles estão precisando (...) senão vai diminuir conforto, energia (...).
- Ms.
Pacman: esse daqui (...) ah, esse daqui é comida. Aqui ele tá dizendo assim: que ele precisa ou fazer alguma coisa no fogão para comer ou comer alguma coisa da geladeira.
- Maxwell: eu acho que isso aqui é o alimento. Quando tu não satisfaz a necessidade dele (...) aí ele tem que satisfazer a necessidade de comer. Acho que é isso que está dizendo. Qual é a necessidade dele, a descrição da necessidade.
- Zelda: Informações para ver (...) onde eu posso ir para comer ou fazer alguma coisa. Quando precisar, aperta ali em cima para ver.
- Luigi: O que tem na geladeira (...) não, o que é bom (...) o que melhora a alimentação deles; tipo, refrigerante, pizza (...).
- Sonic: Aí é a geladeira e o fogão (...) você clicou na geladeira (...) para que serve a geladeira.

2. Não-*gamers*

Toadette: Não, essa não (...)

Mama: Mama: (...) se quer a geladeira pra
colocar na casa ou o fogão (...)
Pesquisadora: e o que está dizendo sobre
geladeira e fogão?
Mama: não sei.

Elaine Montando a casa (...) pedindo onde
Marley: quer que bote a geladeira e o fogão (...).

Amy Amy Rose: não (...) nao sei também.
Rose: Pesquisadora: algum botão (...) ou
palavra conhecida?
Amy Rose: não.

Cloud Aqui, acho que ele foi comprá alguma
Strife: coisa (...) tá aparecendo dois produtos
aqui.

No primeiro *screenshot*, a maioria dos *gamers* apenas pinçou informações relevantes: o preço do objeto que eles estavam visualizando; e explicaram como usá-lo. Apenas Maxwell relacionou cerca com *fence* e traduziu as informações complementares sobre a compra. Os não-*gamers* conseguiram extrair as informações básicas – que estavam descritas visualmente (uma cerca por \$10). No segundo *screenshot*, os *gamers* explicaram que a informação ali contida se referia à alimentação dos *Sims*; novamente, eles não se detiveram em todos os elementos linguísticos daquela cena. E os não-*gamers* Mama, Elaine Marley e Cloud Strife usaram a mesma linha de raciocínio do *screenshot* anterior: a compra dos produtos ali exibidos.

Embora o *game* The Sims ofereça informações linguísticas extras, as ações que o *gamer* deve executar podem ser entendidas visualmente. Assim, eles apenas pinçarão alguns dos elementos linguísticos, pois o restante pode ser ignorado sem muito prejuízo.

3.3.3.5 Resumo da segunda e da terceira etapa

A partir dos dados coletados nas entrevistas, os participantes foram agrupados em dois grupos: *gamers* e não-*gamers*. A tentativa de criar pares não se concretizou devido à quantidade díspar de participantes em cada grupo. Foi possível encontrar vários não-*gamers* nas 5^{as} séries, mas a partir da 6^a série eles foram escasseando. Jogar *games* era uma atividade corriqueira entre os alunos da escola JK – e até mesmo os alunos que não possuíam consoles ou computadores em casa jogavam *games* com os colegas da escola, vizinhos, membros da família, ou em *LAN-houses*.

Os resultados individuais foram dispostos em ordem crescente – de acordo com a idade/série escolar dos participantes. Ao seguir essa ordem nos quadros das transcrições, é possível estabelecer algumas comparações par a par. Contudo, os dados obtidos se tornam mais claros ao confrontarmos a totalidade deles em ambos os grupos. Inicialmente, cada *screenshot* do The Sims era um território desconhecido para os não-*gamers*; porém, no decorrer das gravações, os participantes mais atentos conseguiram extrair algumas informações pertinentes. Opostamente, nas paráfrases dos *gamers* foi possível capturar alguns *insights* valiosos acerca da maneira que eles circulavam pelo *game* e como lidavam com o conteúdo linguístico ali presente. O objetivo primeiro é jogar o *game*, e apenas os itens essenciais para alcançar aquele objetivo têm serventia para os *gamers*. Suas traduções são certas – atingem o ponto necessário para o prosseguimento do *game*. Outras transcrições - com dados recorrentes - podem ser encontradas no Apêndice V.

3.3.3.6 Síntese do Estudo 2

Os resultados das paráfrases mostraram como os *gamers* estão empenhados em solucionar, jogar os *games*; e também lançou *insights* acerca do design que guia o *gamer* nessa tarefa. Esses *insights* não puderam ser capturados com os testes de tradução do Estudo 1. No ambiente multimodal dos *games*, os *gamers* essencialmente pinçam o conteúdo linguístico necessário para realizar as atividades e ignoram os demais. Nesse sentido, os elementos linguísticos obrigatórios e de *feedback* são aqueles que terão a maior probabilidade de serem adquiridos; pois os demais – possivelmente – serão ignorados. Além disso, nos dados dos não-*gamers* foi possível perceber como o *The Sims* guia os *gamers* novatos na feitura das tarefas.

O estudo 1 chamou a atenção sobre a importância de atentarmos para a sinergia visual-verbal. O estudo 2 reforça a importância da sinergia visual-verbal e adiciona a importância de olharmos para o design. Se o conteúdo linguístico conter dicas excessivamente visuais (ex., a definição da personalidade dos *Sims*), há chances de os *gamers* ignorarem a parte linguística. Sobre o design, aquela tarefa que transformou o conteúdo linguístico em ações claras (por exemplo: as opções *use/clean/flush*) trouxe evidências de ser de grande valia para o entendimento dos elementos linguísticos.

No próximo capítulo, discutirei os resultados obtidos - nos dois estudos exploratórios - à luz dos conceitos teóricos esboçados no capítulo 2, de revisão de literatura.

4 DISCUSSÃO DE DADOS

O objetivo deste capítulo é discutir os resultados dos dois estudos exploratórios à luz dos conceitos esboçados no capítulo de revisão de literatura. Em seguida, responderei a pergunta dessa pesquisa e verificarei se os seus objetivos foram alcançados.

TESTES DE TRADUÇÃO E PARÁFRASES

Pelo caráter exploratório, os estudos contaram com amostras pequenas de participantes. Porém, em todas as etapas, os *gamers* exibiram resultados levemente superiores ao dos não-*gamers*. As discussões abaixo mostram os diferentes caminhos percorridos na interpretação desses resultados.

Input

Inicialmente, o fator *input* orientou a interpretação dos dados obtidos. Ao relacionar o ato de jogar *games* com as hipóteses formuladas por Krashen (1981, 1982, 1985, 2004), que dão suporte ao conceito de *input*, a seguinte interpretação foi alcançada:

- Hipótese aquisição-aprendizagem. Nos *games* ocorre a aquisição de línguas e não aprendizagem. O objetivo primeiro do *gamer* é jogar o *game*, mas ao ser exposto à língua do *game*, a aquisição se desenvolve de forma inconsciente.
- Hipótese Monitor. No ambiente de baixo-risco dos *games*, os aprendizes podem ser mais espontâneos. Sobretudo, os aprendizes tímidos e aqueles que Krashen chama de *over-monitors*, que monitoram excessivamente seus enunciados, se beneficiariam do uso de *games*.
- Hipótese da ordem natural. Os *games* não apresentam o seu conteúdo linguístico de forma sequenciada como em livros didáticos. Essa característica ecoa com a alegação de que a aquisição das estruturas linguísticas ocorre em uma ordem presumível e natural que independem da sequência usada em ambientes formais de aprendizagem.

- Hipótese do *Input*. Os *games* fornecem *input* - o ingrediente crucial para a aquisição de SL. Os elementos sonoros e visuais tornam o *input* compreensível para o *gamer*.
- Hipótese do filtro afetivo. O ambiente de baixo-risco dos *games* cria uma atmosfera propícia para baixar o filtro afetivo. Com *input* compreensível e sem barreiras psicológicas, a aquisição de SL é inevitável (KRASHEN, 1985).

Krashen (2004, p.1) sustenta que “adquirimos línguas quando entendemos mensagens, quando entendemos o que as pessoas nos dizem e quando entendemos o que lemos”⁴⁰⁴. Nesse sentido, as traduções funcionais seriam evidência de aspectos de aquisição de SL. Tipicamente, as produções iniciais são inexatas, pois a aquisição é construída gradualmente e a exatidão gramatical vem com o tempo - após muita exposição na LA (Ibidem, 2004).

O ponto central da teoria de Krashen é que a aquisição apenas ocorra quando entendemos as mensagens. Isso significa que a aquisição está – primordialmente – relacionada com o que lemos ou ouvimos, e não com aquilo que produzimos (*output*). Assim, para que a aquisição aconteça é essencial o contato com *input* que seja compreensível e também “envolvente, tão interessante que toda a atenção está focada na mensagem e pensamentos de ansiedade não ocorrem, tão interessante que o aprendiz ‘esquece’ que o input está em outra língua”⁴⁰⁵ (KRASHEN, 2007, p. 9).

Além disso, quando lemos sobre temas que nos interessam – tanto na LM quanto na língua LA -, não nos detemos em todas as palavras. Nesse sentido, a leitura dos elementos linguísticos dos *games* estaria relacionada com aquelas leituras feitas por prazer – e não para responder questionários subsequentes (KRASHEN, 1982). Nelas, o aprendiz busca as ideias principais e se eles “se eles leem por interesse e prazer, mesmo se não entendem todas as palavras, o vocabulário continuará a crescer”⁴⁰⁶ (Ibidem, p. 57).

404 “we acquire language when we understand messages, when we understand what people tell us and when we understand what we read.”

405 “compelling, so interesting that all attention is focused on the message and thought of anxiety do not even occur, so interesting that the acquires ‘forgets’ that the input is in another language.”

406 “read for interest and pleasure, even if they do not understand every word, vocabulary will continue to grow.”

Assim, muito embora os *gamers* não examinassem todos os elementos linguísticos, jogar *games* constantemente ajudaria na construção de vocabulário na LA ao longo do tempo.

Como nenhuma teoria apresenta uma explicação completa acerca de como aprendemos uma SL (PAIVA, 2009), os argumentos de Krashen foram **deixando lacunas** no decorrer dessa discussão. Em especial, nos resultados dos testes de tradução com *screenshots* e nas paráfrases.

É interessante destacar que houve um hiato de dois meses entre o estudo 1 e 2. Alguns pais me visitaram pessoalmente na escola JK enquanto outros me ligaram para reivindicar a participação dos seus filhos na minha pesquisa. O argumento recorrente era que seus filhos jogavam *games* com mais frequência do que os demais participantes e, portanto, trariam dados mais substanciais à minha pesquisa. Além disso, muitos alunos começaram a jogar NFSU para poderem participar do meu estudo. Nesse ponto, eu decidi pausar a coleta de dados. Durante esse hiato, eu aleguei que a pesquisa já estava encerrada e mantive em segredo a realização do estudo 2 com o *game* The Sims.

Além disso, pude observar que outros alunos começaram a jogar *games* com o propósito de aprender inglês. Alguns deles traziam para as aulas listas de palavras desconhecidas encontradas nos *games*. Alguns alunos me contaram que estavam se reunindo para jogarem *games* como *Harvest Moon* e *Tibia*. Pois juntos compreenderiam melhor os elementos linguísticos daqueles *games*. Embora eu não tenha investigado essas interações, é possível dizer que eles estavam criando grupos de afinidade (GEE, 2003). Segundo Sfard (1998), a participação nesses grupos é um elemento crucial para a aprendizagem (vide 2.4.2).

Multimodalidade

Os *games* da série NFSU e o *game* The Sims empregam recursos semióticos variados para criar significados – palavras, gestos, sons, visual, espaço, etc. – cada um com suas propriedades distintas para comunicar ideias. Os testes de tradução com e sem *screenshots* dos *games* NFSU evidenciaram a interdependência dos modos linguístico e visual para se alcançar o significado, pois sem os *screenshots* o número de traduções foi significativamente menor. Nesse ponto, até mesmo as não-*gamers* se beneficiaram da

apresentação contextualizada e multimodal dos vocábulos. Segundo Jewitt (2008) todos os modos são parciais - enquanto cada um deles contribui para a criação de significado de maneira diferenciada, nenhum deles se sustenta sozinho e é a partir da orquestração de todos eles que alcançamos o significado.

Para fins dessa pesquisa, eu me concentrei nos modos linguístico e visual e usei imagens estáticas para a coleta de dados. No entanto, os *gamers* manipulavam imagens interativas para interpretar o sentido de suas ações no decorrer do *game*. Nesse sentido, as paráfrases acrescentaram dados valiosos ao revelar como os *gamers* circulavam no ambiente do *game* e buscavam as informações que permitiam a sua progressão; ou quando ignoravam as informações que não estavam relacionadas com o objetivo primeiro de jogar.

Ao jogar, os *gamers* encontram palavras, ações, sons, e imagens entrelaçadas em um texto (ou ambiente) multimodal. Assim, o *gamer* não pode ser visto apenas como alguém que perambula pelo ambiente e recebe *input*. Ao contrário, o ambiente interativo e multimodal exige um aprendiz ativo e engajado que perceba suas *affordances*.

Affordances

Van Lier (2000) exemplifica o construto *affordances* ao enumerar algumas *affordances* de uma folha da floresta. Por analogia, podemos pensar nos *games* NFSU e *The Sims* como folhas – duas entre as diversas folhas da ecologia de *games*. Cada “folha” é um ambiente multimodal - repleto de significados potenciais. O engajamento e a interação naquele ambiente propicia a percepção das *affordances*. Essas *affordances* representam diferentes possibilidades de ação – sendo que algumas incluem signos linguísticos enquanto outras podem ser executadas somente com signos visuais.

As propriedades linguísticas de cada “folha” podem ser divididas em três níveis de importância – elementos linguísticos obrigatórios, de *feedback*, e eventuais. E cada *gamer* irá perceber essas propriedades de formas distintas - de acordo com os objetivos do *game*, os objetivos pessoais estabelecidos ao jogá-lo, o conhecimento prévio da LA, o design dos *games*, etc. As propriedades percebidas

são as *affordances* linguísticas e a percepção delas ocorre em um ciclo contínuo de agir - perceber - interpretar:

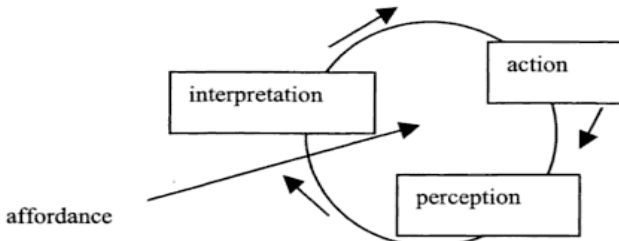


Figura 84 – *Affordances* (VAN LIER, 2004a).

É importante ressaltar que *affordances* não são coisas que aprendemos, desenvolvemos, adicionamos, ou representamos (RAMBUSCH & SUSI, 2008). As *affordances* são as possibilidades de ação que *percebemos* – e elas estabelecem uma relação entre as características do agente e do objeto percebido. Van Lier (2004) aponta que podemos *aprender a perceber* e que esse é um aspecto importante do aprendizado de línguas. Ele também destaca a centralidade da atividade para a percepção. Assim, é recorrente a ideia que o aprendiz ativo é aquele que vai perceber as *affordances* de um dado ambiente.

Em linhas gerais, o ambiente dos *games* da série NFSU e The Sims conduz visualmente o *gamer*. Assim, ele percebe que há botões para serem clicados, objetos para serem arrastados, barrinhas para serem completadas, setas para serem seguidas, etc. Não raro, essas *affordances* (visuais) impedem a leitura das descrições linguísticas que, por vezes, as acompanham. Um exemplo característico foi o *screenshot* com os traços de personalidade onde os cinco vocábulos eram - muitas vezes - ignorados, pois bastava que os *gamers* distribuíssem um certo número de pontos ao clicar nas barrinhas próximas àqueles vocábulos.

Por outro lado, alguns elementos linguísticos podem ser prontamente usados para ações – entre eles, os botões *back*, *play*, e *next* no NFSU ou quando o *gamer* controla diretamente os *sims* com os comandos *feed fish* e *watch fish*. Além disso, há o *feedback* do *game* que pode ocorrer linguisticamente como em *wrong way* no NFSU ou

através de gestos e movimentos como nas demonstrações de insatisfação dos *sims*. Gee (2003) diz que *games* pertencem a distintos domínios semióticos, portanto a língua usada em cada um deles está situada em contextos específicos de aprendizagem. Tal fato facilitaria a retenção do significado do conteúdo linguístico (Ibidem, 2003).

Os ambientes dos *games* da série NFSU e The Sims oferecem um *semiotic budget* (balanço semiótico) nos quais os *gamers* extraem apenas as informações necessárias para um dado momento. Neles, há diferentes possibilidades de interação – sendo que algumas representam mais oportunidades para a aprendizagem de línguas do que outras. Além disso, elas são invariáveis e dependem da atividade e iniciativa de cada *gamer* para serem trazidas à tona, em outras palavras, *gaming literacy* – e não apenas do *input* que é transmitido a ele. Dessa forma, a ênfase estaria mais na ação, interação e *affordances* do que no *game* em si.

Os participantes *gamers* dessa pesquisa tinham o propósito primeiro de jogar *games* - não aprender a LA. Porém, em ambos os estudos, o resultado dos *gamers* foi superior ao dos não-*gamers*. Movidos pelo propósito de jogar NFSU e *The Sims*, os *gamers* aprenderam alguns elementos linguísticos. Em especial, aqueles ligados aos objetivos imediatos do *game* – representados pelos elementos linguísticos obrigatórios e de *feedback*.

É importante enfatizar que ao aplicarmos a perspectiva ecológica (VAN LIER, 2000, 2004a) na discussão dos dados, o papel central do *gamer* no processo de ASL ganha evidência. Assim, apesar dos benefícios dos *games* para a ASL (vide 2.3.2), apesar do ambiente ricamente multimodal de alguns *games* ou do design convidativo à leitura dos elementos linguísticos, a percepção das *affordances* linguísticas continua sendo responsabilidade do *gamer*.

Em seguida, retomarei e responderei a pergunta dessa pesquisa.

PERGUNTA DE PESQUISA

Jogar *games* comerciais com o propósito primeiro de entretenimento auxilia no processo de aquisição de uma segunda língua? Mais especificamente, na aquisição de elementos linguísticos?

Os resultados dos estudos apontaram que os elementos linguísticos que terão a maior probabilidade de serem adquiridos estão relacionados com a importância deles para o prosseguimento do *game*. Para fins dessa pesquisa, os elementos linguísticos utilizados nos testes de tradução e também nos *screenshots* para as paráfrases foram classificados em três níveis de importância: obrigatórios, de *feedback* e eventuais. Nos resultados de ambos os estudos, os elementos linguísticos obrigatórios e de *feedback* obtiveram o maior número de respostas. Sendo o propósito primeiro dos *gamers* apenas jogar, eles pinçarão os elementos (linguísticos e visuais) que forem necessários para tal ação.

Os *games* NFSU e o *game* The Sims apresentam o conteúdo linguístico entrelaçado com outros recursos semióticos (imagem, som, gestos, etc.). Nesse sentido, os testes de tradução com *screenshots* e as paráfrases apontaram a importância da sinergia visual-verbal para a construção de significados. Por outro lado, paráfrases de alguns *screenshots* do *game* The Sims apontaram que, por vezes, algumas informações são exibidas de forma claramente visual e não instigam a leitura dos elementos linguísticos que as acompanham.

Ao contrastar os resultados obtidos entre os *gamers* e não-*gamers*, os *gamers* apresentaram um desempenho superior em ambos os estudos. Devido ao número pequeno de participantes, a diferença não foi significativa quantitativamente. Porém, a utilização dos conceitos de Nord (1997) na análise de dados destacou que as traduções funcionais dos *gamers* estariam relacionadas ao ato de jogar *games*, pois essas traduções apenas funcionavam no contexto dos *games* aqui estudados.

Frente ao exposto até o momento, formulo duas hipóteses para a pergunta de pesquisa:

- Hipótese 1: Jogar *games* com o propósito primeiro de entretenimento pode levar ao desenvolvimento de certa competência semântica relacionada, principalmente, àqueles elementos linguísticos que são cruciais para o prosseguimento do *game*.
- Hipótese 2: Jogar *games* com o propósito primeiro de entretenimento pode levar ao desenvolvimento da competência multimodal, que seria “a habilidade de

entender o potencial combinado dos vários modos de criar significados”⁴⁰⁷ (ROYCE, 2002, p. 192).

Os resultados em ambos os estudos exploratórios sinalizam o potencial do tema para investigações futuras – tanto com uma amostra maior de participantes quanto com investigações mais aprofundadas em pontos específicos.

⁴⁰⁷ “the ability to understand the combined potential of various modes for meaning making.”

5 CONCLUSÃO

Neste capítulo, listarei as principais descobertas dessa pesquisa, apresentarei as implicações pedagógicas e as implicações para designers de *games* educacionais. Depois, descreverei as limitações dessa pesquisa, farei sugestões para pesquisas futuras, e tecerei as considerações finais.

5.1 PRINCIPAIS DESCOBERTAS

Devido à natureza exploratória dessa tese, foi possível colher diversos fragmentos de descobertas no decorrer da análise e discussão de dados:

- Os *gamers* adquirem estratégias de decodificação a partir de elementos importantes para a progressão do *game*;
- Os elementos linguísticos que terão a maior probabilidade de serem adquiridos estão relacionados com a sua importância para o prosseguimento do *game*;
- As traduções funcionais capturaram um momento do complexo processo de ASL. Podemos relacionar as traduções funcionais com uma aquisição funcional dos elementos linguísticos - que irá se lapidando ao longo do tempo;
- Os significados não são construídos apenas linguisticamente (KRESS, 2000; VAN LIER, 2004a). Ambos os testes de tradução evidenciaram que a sinergia verbal-visual é benéfica não apenas para os *gamers* como também para os não-*gamers*;
- A multimodalidade se mostrou especialmente benéfica em situações onde havia redundância de informações (exemplo: no *screenshot wrong way* da série NFSU);
- Os dados capturados por meio das paráfrases permitiram observar as estratégias de decodificação empregadas pelos participantes. Os *gamers* exibiram estratégias funcionais de interpretação que foram exibidas apenas timidamente pelos não-*gamers*;

- Os resultados indicam o desenvolvimento de uma competência multimodal nos *gamers* (cf. Royce, 2002, 2007; Hauck, 2010; Heberle, 2010);
- O ambiente de baixo risco dos *games* (por exemplo: eles não são punidos com notas baixas) instiga o *gamer* a assumir riscos; a entender que as respostas erradas fazem parte do processo de obter as respostas certas (por exemplo: “vou clicando até ver onde dá”);
- No processo de exploração, de experimentação, os *gamers* vão descobrindo como o domínio semiótico dos *games* funciona e vão desenvolvendo estratégias sobre como lidar com ele. Em geral, os *gamers* apenas pinçam as informações que são relevantes para o desenrolar do *game*;
- O design do *game* pode encorajar ou desencorajar a leitura dos elementos linguísticos. Se a informação necessária para o prosseguimento do *game* for exibida claramente de forma visual, é provável que o *gamer* não vai lê-la.

É importante notar que os fragmentos acima não são prescritivos – eles não se aplicam a todos os *games* e nem a todos os *gamers*. Há diversos gêneros de *games* e cada um deles constrói significados de maneiras distintas. Além disso, cada *gamer* perceberá as *affordances* linguísticas de formas variadas.

5.2 IMPLICAÇÕES

5.2.1 Pedagógicas

Os argumentos apresentados ao longo dessa tese e também os resultados iniciais dessa pesquisa ajudam a chamar a atenção para a importância dos *games* na sociedade contemporânea – em especial, no processo de ASL (vide subseção 2.3). Contudo, é necessário reconhecer que adotar *games* em ambientes formais de ensino-aprendizagem não é uma tarefa fácil. Dentre os vários empecilhos, cito aqueles de ordem econômica e as diferentes concepções de aprendizagem. O primeiro empecilho é auto-explicativo e o segundo se refere ao argumento recorrente entre estudiosos de *games* de que a aprendizagem que ocorre durante a interação com *games* difere daquela que acontece na escola (PRENSKY, 2002;

GEE, 2003). Portanto, para se usufruir dos benefícios dos *games* na sala de aula é necessário, antes, entender como a aprendizagem ocorre no ambiente dos (bons) *games* (vide 2.2.4).

De forma geral, os *games* podem ser usados como “amplificadores da curiosidade” (BROWN, 2010), quer dizer, eles podem promover a curiosidade e o interesse pelo aprendizado de uma SL. Eles também podem ser utilizados como preparação para um aprendizado formal da SL.

O Apêndice B traz algumas dicas e recomendações de *games* comerciais.

5.2.1 Para designers de *games* educacionais

Os breves comentários tecidos nessa subseção referem-se, sobretudo, às lições aprendidas durante o meu estágio de doutoranda no CMS/MIT.

Uma crítica recorrente a muitos *games* educativos se relacionava ao fato deles apenas selecionarem certos conteúdos escolares e o apresentarem em uma estrutura de *game*. A direção oposta poderia render mais frutos: examinar de que forma o design de diferentes gêneros de *games* comerciais poderia facilitar o aprendizado de conteúdos escolares (cf. VARA FERNÁNDEZ & OSTERWEIL, 2010; KLOPFER, OSTERWEIL & SALEN, 2009).

5.3 LIMITAÇÕES DESSA TESE E SUGESTÕES PARA FUTURAS PESQUISAS

Quando eu iniciei essa pesquisa havia uma grande escassez de trabalhos relacionando *games* e a ASL. Além disso, os *games* ainda começavam a ganhar credibilidade no meio acadêmico brasileiro, o que de certa forma dificultou a inserção dessa pesquisa em um programa de pós-graduação. A escolha pela PGET (Pós-Graduação em Estudos da Tradução) ocorreu especialmente em virtude de meu orientador, o prof. Dr. Markus J. Weininger, ter pesquisado MOOs (vide 2.3.1) e outras tecnologias no ensino-aprendizagem de SL em anos recentes. Embora a experiência dele nessa área tenha sido enormemente útil para o desenvolvimento dessa pesquisa, a

inserção dela na PGET restringiu as habilidades linguísticas que eu poderia investigar.

As limitações práticas dessa tese referem-se, sobretudo, à carência de recursos materiais (escola) e à restrição de tempo (pesquisadora). A proposta inicial era, após os estudos exploratórios, conduzir uma pesquisa-ação. No entanto, a escola JK não possuía uma sala informatizada; e a minha carga horária de 40h/semanais de trabalho naquela unidade escolar, juntamente com as atividades acadêmicas, inviabilizaram a realização de uma pesquisa-ação em outro local. A escola recebeu computadores em 2008, mas devido à falta de espaço eles permaneceram encaixotados durante aquele ano. Nesse meio tempo, eu concentrei esforços para realizar parte dessa pesquisa no exterior. Em 2010, iniciei meu estágio de doutoranda no MIT e entre os vários objetivos desse estágio um deles era aplicar a metodologia dos estudos exploratórios à plataforma Xenos (vide subseção 2.3.2.2.3). Esse seria o estudo 3 dessa pesquisa e ele investigaria a aquisição de SL em *games* desenvolvidos especialmente para esse propósito. Todavia, o lançamento de Xenos foi adiado sucessivas vezes e, devido ao prazo de defesa, essa tese não pôde incluir esse terceiro estudo – que será realizado futuramente.

Por causa das razões acima, alguns aspectos ficaram inexplorados nessa tese e podem ser investigados em futuras pesquisas:

- Investigar a sinergia entre outros modos semióticos – como gestos, movimentos, sons, etc.;
- Investigar diferentes gêneros de *games*; especialmente, aqueles que demandam o desenvolvimento de outras habilidades linguísticas (o *game* BotColony⁴⁰⁸ pode ser uma opção para investigar a aquisição da habilidade oral);
- Além da pesquisa-ação, pesquisas baseadas-em-design⁴⁰⁹ estão sendo conduzidas em Estudos de *Games* (cf. BARAB & SQUIRE, 2004) e ambas podem ser opções interessantes para investigar a ASL em ambientes naturais (em oposição a estudos experimentais).

408 Site oficial: <<http://botcolony.com/>>. Acesso em: 23 mar. 2011.

409 Mais detalhes sobre pesquisas baseadas em design (Design-Based Research) podem ser encontrados no seguinte endereço:

<<http://projects.coe.uga.edu/dbr/expertinterview.htm>>. Acesso em: 12 jan. 2011.

Além dos aspectos inexplorados nessa tese, outros aspectos poderiam ser investigados:

1. a relação avatar-identidade no processo de ASL;
2. análise de córpora para verificar o conteúdo linguístico que pode ser aprendido ao jogar *games*;
3. descrição de como o design de diferentes gêneros de *games* pode auxiliar no processo de ASL;
4. investigar o papel do erro e da frustração no ambiente dos *games* para o entendimento de novos vocábulos (cf. MITGUTSCH, 2008);
5. analisar as interações linguísticas na SL entre usuários de MMORPGs;
6. examinar as semelhanças entre a abordagem TPR (Total Physical Response) e os *games* que demandam movimentos físicos e o uso de comandos verbais (Wii & Xbox *games*).

5.4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na palestra⁴¹⁰ de encerramento do NMC 2010, John Seely Brown⁴¹¹ disse que o mantra dos *gamers* era muito simples: “Se não estou aprendendo, então não é divertido”⁴¹² Outros pesquisadores já expressaram ideias similares - entre eles, Koster (2005) ao afirmar que os *games* apenas são engajantes e divertidos enquanto estamos aprendendo algo; Gee (2003) ao formular os princípios de aprendizagem embutidos em (bons) *games*; ou Papert (1998) e Prensky (2001; 2002) quando adotaram a ideia de “hard fun” - que seria o prazer derivado de atividades de aprendizagem desafiadoras e significativas do ponto de vista dos aprendizes.

Embora nas últimas décadas tenham surgido várias pesquisas investigando *games* e aprendizagem, poucas delas trazem o recorte *games* e ASL (vide 2.3.2). Eu espero que essas pesquisas, e também os resultados da presente tese, incitem outros pesquisadores a se aventurarem nessa área. E que os diferentes

410 Os vídeos e slides da palestra de encerramento da New Media Consortium annual Conference – NMC 2010 - podem ser encontrados no seguinte endereço: <<http://www.gardnercampbell.net/blog1/?p=1278>>. Acesso em: 10 jan. 2011.

411 Site pessoal do pesquisador: <<http://www.johnseelybrown.com/>>. Acesso em: 10 jan. 2011.

412 “If I am not learning then it ain’t fun.”

insights e resultados acerca dos benefícios dos *games* para o processo de ASL contribuam para tornar o ensino-aprendizagem de SL em ambientes educativos formais mais engajantes. E, quiçá, não mais ouviremos: “eu não sei nem falar português, por que preciso aprender inglês?”, “eu detesto inglês”, “inglês é muito difícil”, “lá fora eles não aprendem português, por que precisamos aprender inglês?”, dentre outros argumentos comumente emitidos contra o aprendizado dessa SL.

REFERÊNCIAS

AARSETH, Espen. **Computer Game Studies, Year One**. Game studies, v. 1. n. 1. july, 2001. Disponível em: <<http://www.gamestudies.org/0101/editorial.html>>. Acesso em: 10 jun. 2011.

ALVES, Lynn Rosalina Gama. **Game Over: Jogos Eletrônicos e Violência**. Tese. Universidade Federal da Bahia, Salvador: 2004.

ALVES, Lynn Rosalina Gama. **Game Studies: mapeando as pesquisas na área de games no Brasil**. In: STEFFEN, César; PONS, Mônica. *Tecnologia pra quê – os dispositivos tecnológicos de comunicação e seu impacto no cotidiano*. Porto Alegre: Armazém digital, 2011, p. 227-247. Disponível em: <<http://www.tecnologiapraque.net/p/os-artigos.html>>. Acesso em: 10 nov. 2011.

ALVES, Lynn Rosalina Gama; PAZ, Tatiana. **Letramento digital e professores: imergindo no universo dos games**. Ensino Em Revista, v. 12, n. 2, p. 271-286, jul/dez, 2011.

AMORY, Alan et al. **The use of computer game as an educational tool**: Identification of appropriate games types and game elements. *British Journal of Educational Technology*. v. 30, n.4, p. 311-322, 1999.

ANDERSON, Craig. A.; BUSHMAN, Brad. J. **Effects of violent video games on aggressive behavior, aggressive cognition, aggressive affect, physiological arousal, and prosocial behavior**: a meta-analytic review of the scientific literature. *Psychological Science*, v.12, n. 5 p. 353-359, September 2001. Disponível em: <<http://www-personal.umich.edu/~bbushman/01AB.pdf>>. Acesso em: 10 jan. 2011.

ANDERSON, J. **Who really invented the video game?** *Creative Computing video & Arcade games*. v. 8 n. 10 – Spring, 1983. Disponível em:

<<http://www.atarimagazines.com/cva/v1n1/inventedgames.php>>
 . Acesso em: 08 jun. 2011.

ATKINSON, Dwight. **Introduction:** Cognitivism and second language acquisition. In: ATKINSON, Dwight (ed). *Alternative Approaches to Second Language Acquisition* (p 1-23.). New York: Routledge, 2011.

_____. **Multi-user domain object oriented (MOO) as a high school procedure for foreign language acquisition.** Unpublished doctoral dissertation, Nova Southeastern University, Ft. Lauderdale, FL, 1999.

BACKER, James. **Using a modular approach to schMOOze with ESL/EFL students.** *The Internet TESL Journal*, v. 7, n. 5, May, 2001. Disponível em: <<http://iteslj.org/Lessons/Backer-SchMOOze.html>>. Acesso em: 10 jun. 2011.

BAKER, Mona. **Encyclopedia of translation studies.** New York: Routledge, 1998.

BALTRA, Armando. **Language learning through computer adventure games.** *Simulation & Gaming*. v. 21, p. 445-452, December, 1990.

BARAB, Sasha et al. **Narrativizing disciplines and disciplinazing narratives:** Games as 21st curriculum. *International Journal of Gaming and Computer-Mediated Simulations*, v. 2, n. 1, p. 17-30, jan-mar, 2010.

BARAB, Sasha A; GRESALFI, Melissa; ARICI, Anna. **Why educators should care about games?** *Educational Leadership*. p. 77-80, September, 2009. Disponível em: <<http://www.educationalleadership-digital.com/educationalleadership/200909/?pg=78&pm=2&u1=friend#pg78f>>. Acesso em: 01 jul. 2011.

BARAB, S.A.; ROTH, W-M. **Curriculum-based ecosystems:** Supporting knowing from an ecological perspective. *Educational Researcher*. v. 35, n. 5, p. 3-13, 2006. Disponível em:

<http://inkido.indiana.edu/research/online/manu/papers/ed-res.pdf>>. Acesso em: 03 jan. 2011.

BARAB, S.A; SQUIRE, K. D. **Design-Based Research:** Putting a stake in the ground. *The Journal of the Learning Sciences*. v. 13, n. 1, p. 01-14, 2004.

BARNES, Jon. 2009. **Scrabble The Beautiful Word** <<http://www.jonbarnes.net/scrabble-the-beautiful-word/>>. Acesso em: 20 jun. 2011.

BEARNE, Eve. **Multimodal texts:** what they are and how children use them. In: Literacy moves on: Using Popular Culture, New Technologies and Critical Literacy in the Primary Classroom, p.16-30. London: David Fulton Publishers, 2004.

BEARNE, Eve; WOLSTENCROFT, Helen. **What are multimodal texts.** In: Visual approaches to teaching writing. London: SAGE, 2007. Disponível em: <http://www.sagepub.com/upm-data/14403_Bearne_Wolstencroft.pdf>. Acesso em: 12 jan. 2011.

BEAUGRANDE, Robert de.; DRESSLER, Wolfgang U. **Introduction to text linguistics.** London: Longman, 1981.

BEAVIS, Catherine. **Paying attention to texts:** literacy, culture and curriculum. *English in Australia*. v. 43, n. 1, 2008.

_____. **Pretty good for a girl:** gender, identity and computer games. *Proceedings of DIGRA conference*, 2005. Disponível em: <<http://www.digra.org/dl/db/06276.30483.pdf>>. Acesso em 27 abr. 2011.

BECK, J. C. WADE, M. **Got game:** How the gamer generation is reshaping business forever. Cambridge: Harvard Business School, 2004.

BOWMAN, R.F. **A Pac-Man theory of motivation.** Tactical implications for classroom instruction. *Educational Technology*. v. 22, n.9, p.14-17, 1982.

BROWN, J. S. **Growing up digital:** How the web changes work, education, and the ways people learn. Boston: United States Distance Learning Association, 2002. Disponível em: http://www.usdla.org/html/journal/FEB02_Issue/article01.html. Acesso em: 20 jun. 2011.

_____. **The new culture of learning in a world of constant flux.** New Media Consortium Conference. Keynote Talk. Anaheim, California, Jun, 2010. Disponível em: <http://web.nmc.org/files/2010-summer-conference/jsb-keynote.pdf>. Acesso em: 23 jan. 2011.

BUCKINGHAM, David; BURN, Andrew. **Game literacy in theory and practice.** *Journal of educational multimedia and hypermedia*. v.16, n.3, p.323-349, 2007

CAPERTEON, Idit Harel. **Toward a theory of game-media literacy:** Playing and building as reading and writing. *International Journal of Gaming and Computer-Mediated Simulations*, v. 2, n. 1, p. 01-16, 2010.

CARELLI, Izaura Maria. **Design de jogos educacionais brasileiros:** uma análise temática de dez jogos. In: 18º Intercâmbio de pesquisa em linguística aplicada (INPLA), 23-25 jul, 2011. PUC: São Paulo, 2011.

CARR, Diane. **Contexts, pleasure, and preferences:** girls playing computer games. *Proceedings of DIGRA Conference: Changing views. World in play*. Jun., 2005. Disponível em: <http://www.digra.org/dl/db/06278.08421.pdf>. Acesso em: 29 maio 2011.

CARRIER, M. **Simulations in English language teaching:** A cooperative approach. *Simulation & Gaming*, v. 22, n.2, p.224-233, 1991.

COLEMAN, D. W. **A simulation/game for ESL composition.** In: Crookall, D.; Arai, K. (Eds.). *Simulation and gaming across disciplines and cultures: ISAGA at watershed*, p. 14-19. Thousand Oaks, CA: Sage, 1995.

_____. **On foot inSIMCITY:** UsingSIMCOPTER as the basis for an ESL writing assignment. Sage *Simulation & Gaming*, v. 33 n. 2, p. 217-230, June 2002.

COPE, Bill; KALANTZIS, Mary. **Introduction:** The beginning of an idea. In: Cope,B; Kalantzis, M. (ed). *Multiliteracies: Literacy learning and the design of social futures*. New York: Routledge, 2000.

CRAWFORD, Chris. **The art of computer game design.** Berkeley, CA: McGraw-Hill /Osbourne Media, 1982. Disponível em: <http://users.wpi.edu/~bmoriarty/imgd202x/docs/ACGD.pdf>>. Acesso em: 15 jun. 2011.

CRECENCE, Brian. **Dissecting Jack's Lies.** Feature column, 2007. Disponível em: <http://kotaku.com/#!252914/feature-dissecting-jacks-lies>>. Acesso em: 01 Abr. 2011.

CREESE, A.; BLACKLEDGE, A.J. **Translanguaging in the bilingual classroom:** a pedagogy for learning and teaching. *The Modern Language Journal Primavera*, v. 94 n.1, p. 101-115, 2010.

CUMMINS, Jim. **Rethinking monolingual instructional strategies in multilingual classrooms.** *Canadian Journal of Applied Linguistics*, v. 10, n. 2 p. 221-241, 2007.

DAVIES, Graham. **Expodisc:** an interactive videodisc package for learners of Spanish. In: Savolainen H. & Telenius J. (eds.) *EUROCALL Proceedings*. Helsinki: Helsinki School of Economics, 1991. Disponível em: <http://www.camsoftpartners.co.uk/expodisc.htm>>. Acesso em: 20 fev. 2011.

_____. **ICT4LT:** ICT for language teachers. Site. s.d. Disponível em: <http://www.ict4lt.org/index.htm>>. Acesso em: 20 fev. 2011.

DE LA MERCED, M. J. **A student's video résumé gets attention:** Some of it unwanted. *New York Times*, 21,oct, 2006. Disponível em:

<<http://www.nytimes.com/2006/10/21/business/21bank.html>>. Acesso em: 10 jun. 2011.

DEHAAN, Jonathan W. **Acquisition of English as a foreign language through a voice-activated video game: an exploratory project**. SEAMAN. (n.p). Disponível em: <www.lingualgamers.com>. Acesso em: 10 fev. 2011.

_____. **Acquisition of Japanese as a foreign language through a baseball video game**. *Foreign Language Annals*, v. 38, n.2, p. 278-282, 2005a.

_____. **Language learning through video games: A theoretical framework, an analysis of game genres and questions for future research**. In: Schaffer, S.; Price, M. (eds.). *Interactive Convergence: Critical Issues in Multimedia*, v. 10, Chapter, 14, p. 229-239. Interdisciplinary Press. 2005b.

_____. **Teaching and learning English through digital game projects**. *Digital Culture & Education*, v. 3, n. 1, p. 03-29, abr., 2011. Disponível em: <http://www.digitalcultureandeducation.com/cms/wp-content/uploads/2011/04/dce1046_deHaan_2011.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2011.

_____. **The effect of interactivity with a music video game on second language vocabulary recall**. *Journal-Volume: Language learning and technology*, v. 14, n. 2 p. 74-94, jun., 2010. <<http://llt.msu.edu/vol14num2/dehaanreedkuwada.pdf>>. Acesso em: 10 maio 2011.

_____. **Video games and second language acquisition: The effect of interactivity with a rhythm video game on second language vocabulary recall, cognitive load, and telepresence**. Unpublished doctoral dissertation. New York University, 2008.

DENIS, Todd M. **Scrabble's The Beautiful Word campaign: true collaborative undertaking**. Disponível em: <<http://www.jawbone.tv/articles/item/73-scrabbles-the-beautiful>>.

[word-campaign-true-collaborative-undertaking.html](#)>. 06/jul. 2009
Acesso em: 22 jun. 2011.

DILL, K.; DILL, J. **Video game violence**: A review of the empirical literature. *Agression and Violent Behavior*. v.3, n. 4, p. 407-428, 1998.

DONALDSON, Randall P; KÖTTER, Markus. **Language learning in cyberspace**: teleporting the classroom into the target culture. *Calico Journal*. v. 16, n. 4, maio, 1999.

DÖRNYEI, Zoltán. **Research methods in applied research**. New York: Oxford Press, 2007. Disponível em:
<<http://www.scribd.com/doc/48023492/Research-Methods-in-Applied-Linguistics-by-Zoltan-Dornyei-2007>>. Acesso em: 12 jun. 2011.

DOUGHTY, C.; PICA, T. **Information-gap tasks**: do they facilitate second language acquisition? *TESOL Quarterly*, v. 20, n.2, p. 305-325, 1986.

DOUGHTY, C. J.; LONG, M. H. **Optimal psycholinguistic environments for distance foreign language learning**. *Language Learning and Technology*. v. 7, n. 3, p. 50-80, sept, 2003. Disponível em:
<<http://llt.msu.edu/vol7num3/pdf/doughty.pdf>> Acesso em: 20 abr. 2011.

DRYDEN, John. **On Translation**. In: Schuler, Rainer; Biguenet, John (eds). *Theories of Translation: an Anthology of Essays from Dryden to Derrida*. Chicago: Chicago Press, p.17-31, 1992.

EGENFELDT-NIELSEN, Simon. **Beyond Edutainment**: exploring the educational potential of computer games. Unpublished Thesis. IT – University of Copenhagen, Copenhagen: 2005.

_____. **Review of the research on educational usage of games**: 2003. Disponível em:
<<http://www.it-c.dk/people/scn/papers/Reviewing%20the%20literature%20on%2>

0simulations%20and%20games%20for%20learning_v0.5.doc>.

Acesso em: 10 maio 2011.

_____. **Third generation educational use of computer games.** *Journal of Educational Multimedia and Hypermedia*. v.16, n.3, p. 263-281, 2007.

ELLIS, Rod. **Second language acquisition.** Oxford: Oxford University Press, 1997.

ELLIS, Rod. **The study of a second language acquisition.** Oxford: Oxford University, [1994] 2008.

ELLIS, ROD. **Understanding second language acquisition.** Oxford: Oxford University Press, 1985.

FAIRCLOUGH, N. **Language and power.** New York: Longman, 1989.

FILICIAK, Mirosław. **Hyperidentities:** Postmodern identity patterns and massively multiplayer online role-playing games. In: Wolf, M. P.; Peron, B (eds.). *Video Game theory reader*. New York: Routledge, 2003.

FIRTH, Alan; WAGNER, Johannes. **On discourse, communication, and (some) fundamental concepts in SLA research.** *Modern Language Journal*, v.91, n.5, p.757-772, 1997.

FLEMING, J. **Down the hyper-spatial tube:** Spacewar and the Birth of Digital Game Culture. *Gamasutra Features*: 01 jun., 2007. <http://www.gamasutra.com/view/feature/1433/down_the_hyperspatial_tube_.php>. Acesso em: 20 jun. 2011.

FORD, Sam. **Spreadable media:** A cure for viral marketing. *Fast Company Blog*: 21, oct, 2009. Disponível em: <<http://www.fastcompany.com/blog/sam-ford/conversation-convergence/spreadable-media-cure-viral-marketing>>. Acesso em: 25 fev. 2011.

FRASCA, Gonzalo. **Ludology meets narratology: similitude and differences between (video) games and narrative.** Originally published in Finnish as *Ludologia kohtaa narratologian*

In: Parnasso, n. 3, p. 365-371, 1999. Disponível em:
<www.ludology.org/articles/ludology.htm>. Acesso em: 10 abr.
2011.

FREITAS, Sara; LEVENE, Mark. **An investigation of the use of simulations and video gaming for supporting exploratory learning and developing higher-order cognitive skills.** IADIS International Conference in Cognition and Exploratory Learning in the Digital Age. Lisbon, Portugal, december, 2004. Disponível em:
<<http://www.iadisportal.org/digital-library/an-investigation-of-the-use-of-simulations-and-video-gaming-for-supporting-exploratory-learning-and-developing-higher-order-cognitive-skills>>. Acesso em: 10 jan. 2011.

FUJII, Y. **Acquisition of English as a foreign language with an adventure puzzle video game.** Unpublished Graduation Thesis. 2010. University of Shizuoka.

GAMES-TO-TEACH PROJECT. Next generation educational media for math, Science, and engineering education: 2001-2003. Microsoft Research University Relations. Disponível em:
<<http://www.educationarcade.org/gtt/>>. Acesso em: 10 jun. 2011.

GARCEZ, Pedro de Moraes. **Helping Philippe:** Constructions of a computer-assisted language learning environment. In: *Working Papers in Educational Linguistics*, v. 11, n. 2, p. 39-66, Fall-winter, 1995. Disponível em:
<<http://www.gse.upenn.edu/wpel/v11/v11n2garcez1.pdf>> e
<<http://www.gse.upenn.edu/wpel/v11/v11n2garcez2.pdf>>. Acesso em: 20 jul. 2011.

GARCIA, Ofelia. **Education, multilingualism and translanguaging in the 21st century.** In: Ajit Mohanty, Minati Panda, Robert Phillipson, Tove Skutnabb-Kangas (eds.). *Multilingual Education for Social Justice: Globalising the local.* New Delhi: Orient Blackswan, p. 128-145, 2009.

_____. **Foreword.** In: S. Makoni and A. Pennycook (eds.). *Disinventing and Reconstituting Languages.* Clevedon: Multilingual Matters, p. xi-xv, 2007.

GARDNER, Howard. **The Unlimited Frontiers**. MacArthur Spotlight blog, 2007. Disponível em: <http://spotlight.macfound.org/blog/entry/unlimited-frontiers>>. Acesso em: 05 fev. 2011.

GASS, Susan M.; MACKEY, Alison. *Stimulated recall methodology in second language research*. New Jersey: Lawrence Erlbaum associates, 2000

GASS, S.; VARONIS, E. **Input, interaction, and second language production**. *Studies in Second Language Acquisition*, v.16, n. 3, p. 283-302, 1994.

_____. **Nonnative/nonnative conversations: a model for negotiation of meaning**. *Applied Linguistics*, v.6, n. 1, p. 71-90, 1985.

GEE, James Paul. **Game-like learning: an example of situated learning and implications for opportunity to learn**. 2008. Disponível em: <http://www.jamespaulgee.com/sites/default/files/pub/situated%20game%20like%20learning.pdf>>. Acesso em: 12 fev. 2011.

_____. **Good video games and good learning**. *Phi Kappa Phi Forum*, v. 85, n.2, p. 33-37, summer 2005a.

_____. **Pleasure, learning, video games, and life: the projective stance**. *E-Learning*, v. 2, n. 3, p. 211-223, 2005b.

_____. **What videogames have to teach us about learning and literacy?** New York: Palgrave MacMillan, 2003.

_____. **Why game studies now?** Video games: a new art form. *Games & Culture*. v.1, n.1, p. 01-04, jan, 2006.

_____. **Why video games are good for your soul**. Common Ground: Australia, 2005c.

GEE, James Paul; HAYES, Elizabeth R. **Women and gaming: The Sims and 21st century learning**. New York: Palgrave MacMillan, 2010.

GETTLER, Joe. **The first video game?** Before Pong, there was Tennins for Two. Brookhaven History: 2008. Disponível em: <<http://www.bnl.gov/bnlweb/history/higinbotham.asp>>. Acesso em: 07 fev. 2011.

GERARD, Jones. **Killing monsters:** Why children need fantasy, super heroes and make-believe violence. New York: Basic Books, 2002.

GIBSON, James J. **The ecological approach to visual perception.** Boston: Houghton Mifflin: 1979.

GIBSON, Eleanor J.; PICK, Anne D. **An ecological approach to perceptual learning and development.** Oxford: Oxford University, 2000.

GRAETZ, J.M. **The Origin of *Spacewar!*** *Creative Computing Magazine*, aug, 1981. Disponível em: <<http://www.wheels.org/spacewar/creative/SpacewarOrigin.html>>. Acesso em: 07 fev. 2011.

GREENBERG, D. **Celebrating Tennis for Two with a video game extravaganza.** Brookhaven Today: 03 nov., 2008. Disponível em: <http://www.bnl.gov/today/story.asp?ITEM_NO=964>. Acesso em: 07 fev. 2011.

GROSS, B. **The impact of digital games in education.** *First Monday*, v.7, n. 8, 2003.

GROSSMAN, Dave; DEGAETANO, Gloria. **Stop teaching our kids to kill:** A call to reaction against TV, movie, and video game violence. New York: Crown, 1999.

HAAS, Mark; GARDNER, Clinton. **MOO in your Face:** Researching, designing, and programming a user-friendly interface. *Computers and Composition*, v. 16 p. 341-358, 1999.

HALL, Cathy. **Constructing language at MundoHispano.** Artigo não-publicado. George Mason University, Fairfax, VA, 1998.

Disponível em:

<<http://www.angelfire.com/ma/CasaDax/MHpaper.html>>.

Acesso em: 07 fev. 2011.

HALLIDAY, M. A. K.; HASAN, R. **Cohesion in English**.

London: Longman, 1976.

HAUCK, Mirjam. **Telecollaboration**: At the interface between multimodal and intercultural competence. In: GUTH, S.; HELM, F. (eds). *Telecollaboration 2.0: Languages, Literacies and Intercultural Learning in the 21st Century*, p. 219-248. Switzerland: Peter Lang, 2010.

HAYES, Elizabeth. **Not just a dollhouse**: what the Sims 2 can teach us about women's IT learning. *On the Horizon*, v. 17, n.1, p. 60-69, 2009.

HEBERLE, V. M. **Multimodal literacy for teenage EFL students**. *Cadernos de Letras (UFRJ)*, n. 27, p. 101- 116,

dezembro, 2010. Disponível em:

<http://www.letras.ufrj.br/anglo_germanicas/cadernos/numeros/122010/textos/cl301220100viviane.pdf>. Acesso em: 10 maio 2011.

HEBERLE, V. M.; MEURER, J.L. **Aspects of visual analysis for the EFL classes**. In: *Anais do I Congresso Internacional da ABRAPUI*, Belo Horizonte: ABRAPUI/UFGM/FAPEMIG, v.1. p. 01-11, 2007.

HERMAN, Leonard. **Phoenix**: The fall & rise of videogames. Union, New Jersey: Rolenta Press, 1994.

HERZ, J. C. **Joystick nation**: How video games ate our quarters, won our hearts and rewired our minds. New York: Little Brown, 1997.

HIGINBOTHAM, W. **Notes**. 1983. Disponível em:

<http://www.bnl.gov/bnlweb/history/linkable_files/HiginNotes.pdf>. Acesso em: 12 fev. 2011.

HOBBS, Renee. **The seven great debates in the media literacy movement.** Media Literacy Review: 1999. Disponível em: <http://jcp.proscenia.net/publications/articles_mlr/hobbs/debate_s.html>. Acesso em: 07 fev. 2011.

HOPSON, John. **Behavioral game design.** Features Column, 27 abr., 2001. Disponível em: <http://www.gamasutra.com/view/feature/3085/behavioral_game_design.php?page=1>. Acesso em: 18 mar. 2011.

HUIZINGA, J. **Homo Ludens.** [1938]. Tradução de João Paulo Monteiro. São Paulo: Perspectiva, 2000.

HULL, Glynda A.; NELSON, Mark Evan. **Locating the semiotic power of multimodality.** *Sage: Written Communication*. v. 22, n.2, p. 224-261, apr., 2005.

HULSTIJN, Jan. **Incidental and intentional learning.** In: Catherine J. Doughty & Michael H. Long (eds.). *The Handbook of Second Language Acquisition*, p. 349–381. Oxford: Blackwell, 2003.

IBISTER, Katherine. **Emotion and Motion:** Using movement design to shape users experience. Google Tech Talks series, 2011. Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=4ssd8zcGY98>>. Acesso em 19 jun. 2011.

ITO, Mizuko. **Education vs. Entertainment:** A cultural history of children's software. In: Salen, Katie (ed). *The ecology of games: Connecting youth, games, and learning. The John D. and Catherine T. MacArthur Foundation Series on Digital Media and Learning.* Cambridge, MA: The MIT Press, 2008

ITO, Mizuko et al. **Living and learning with new media:** Summary of findings from the digital youth project. The John D. and Catherine T. MacArthur Foundation Reports on digital media and learning. Cambridge, MA: MIT Press, 2008. Disponível em: <<http://digitalyouth.ischool.berkeley.edu/files/report/digitalyouth-TwoPageSummary.pdf>>. Acesso em: 30 mar. 2011.

JAMES, Carrie et al. **Young people, ethics, and the new digital media.** A synthesis from the Good Play Project. The John D. and Catherine T. MacArthur Foundation Reports on Digital Media and Learning. Cambridge, MA: MIT Press, 2009.

JENKINS, Henry. **Convergence Culture:** Where old and new media collide. New York: New York University Press, 2006.

_____. **How learners can be on top of their game:** An interview with James Paul Gee. Confession of an Aca/fan: blog, 2011. Disponível em: http://henryjenkins.org/2011/03/how_learners_can_be_on_top_of.html>. Acesso em: 2 abr. 2011.

JENKINS, Henry et al. **Confronting the challenges of a participatory culture:** media education for the 21st Century. The John D. and Catherine T. MacArthur Foundation Reports on Digital Media and Learning. Cambridge, MA: MIT Press, 2007. Disponível em: http://digitalllearning.macfound.org/atf/cf/%7B7E45C7E0-A3E0-4B89-AC9C-E807E1B0AE4E%7D/JENKINS_WHITE_PAPER.PDF>. Acesso em: 18 mar. 2011.

JENSON, Jennifer; CASTELL, Suzanne de. **Theorizing gender and digital gameplay:** oversights, accidents and surprises. *Eludamos: Journal for computer game culture*, v. 2, n. 1, p. 15-25, 2008.

JEWITT, Carey. **The visual in learning and creativity:** a review of the literature. London: *Creative Partnerships series*, 2008.

JOHNSON, Steven. **Everything bad is good for you:** How today's popular culture is actually making us smarter. New York: Riverhead, 2005.

JOHNSON, W. Lewis. **Serious use of a serious game for language learning.** In: Luckin, R; Koedinger, K; Greer, J. (eds.). *Proceeding of the 2007 conference on Artificial Intelligence in Education: Building Technology Rich Learning Contexts That Work*. Amsterdam: p. 67-74, 2007.

JONES, Glyn. **Some principles of simulation design in interactive video for language instruction.** *Simulation & Gaming*, v. 22 n.2, p. 239-247, jun. 1991.

JORDAN, G. **Exploiting computer-based simulations for language-learning purposes.** *Simulation & Gaming*, v. 22, n.1, p. 88-98, 1992.

JUUL, Jesper. **A Clash between game and narrative.** Master's thesis, University of Copenhagen, 1999. Disponível em: <<http://www.jesperjuul.net/thesis/>>. Acesso em: 18 mar. 2011.

JUUL, Jesper. **Fear of failing?** The many meanings of difficulty in video games. In: Wolf, M. J. P; Perron, B. (eds). *The Video Game Theory Reader 2* (p. 237-252). New York: Routledge, 2009.

_____. **Half-Real:** video games between real rules and fictional worlds. Cambridge, MA: The MIT Press, 2005.

_____. **The Game, the player, the world:** Looking for a Heart of Gameness. In: Marinka Copier and Joost Raessens (eds). *Level Up: Digital Games Research Conference Proceedings*, p. 30-45. Utrecht: Utrecht University, 2003. Disponível em: <<http://www.jesperjuul.net/text/gameplayerworld/>>. Acesso em: 18 mar. 2011.

KENDALL, Alex; MCDOUGALL, Julian. **Just Gaming:** On being differently literate. *Eludamos: Journal of Computer Game Culture*, v. 3, n. 2, p. 245-260, 2009.

KENT, Steven L. 2001. **The ultimate history of video games:** from Pong to Pokemon – The history behind the crazy that touched our lives and changed the world. Roseville, California: Prima Publishing, 2001. Disponível em: <<http://www.scribd.com/doc/37081747/The-Ultimate-History-of-Video-Games-Revisited>>. Acesso em: 29 jun. 2011.

KHATIB, M. et al., **On the relationship between Input and Interaction:** psycholinguistic, cognitive, and ecological perspectives in SLA. In: *BRAIN: Broad Research in Artificial Intelligence and Neuroscience*, v.1, n. 4, 2010.

KIERNAN, R. *Spacewar!* - A journey into gaming history. Guest Columnist, 18 sept., 2008. Disponível em: <http://www.escapistmagazine.com/articles/view/editorials/op-ed/5266-Guest-Columnist-Spacewar-A-Journey-Into-Gaming-History>>. Acesso em: 12 mar. 2011.

KIRRIEMUIR, John. **What games have to teach us.** *Guardian*: 29, abr., 2008. Disponível em: <http://www.guardian.co.uk/technology/2008/apr/29/games.schools>>. Acesso em: 30 mar. 2011.

_____. **Video gaming, education and digital learning technologies.** *D-Lib Magazine*, v. 8, n. 2, fev., 2002. Disponível em: <http://www.dlib.org/dlib/february02/kirriemuir/02kirriemuir.html>>. Acesso em: 30 mar. 2011.

KIRRIEMUIR, John. McFARLANE, Angela. **Report 8: literature review in games and learning.** Bristol, UK: FutureLab Series, 2004. Disponível em: <http://www.coulthard.com/library/Files/kirriemuir%2Dfuturelabs%5F2004%5Fgamesreview%2Epdf>>. Acesso em: 27 abr. 2011.

KLEIN, Wolfgang. **Second language acquisition.** Cambridge, UK: Cambridge University Press, 1986.

KLEMM, Michael. **Ausgangspunkte:** Jedem seinen Textbegriff? Textdefinitionen im Vergleich. In: Ulla Fix; Kirsten Adamzik; Gerd Antos; Michael Klemm (Hg.): Brauchen wir einen neuen Textbegriff? Frankfurt am Main u.a.: Lang, p. 17-29, 2002.

KLOPFER, Eric. **Augmented learning:** Research and design of mobile educational games. Cambridge, MA: The MIT Press, 2008.

KLOPFER, Eric; OSTERWEIL, Scot; SALEN, Katie. **Moving learning games forward:** obstacles, opportunities, & openness. White Paper: The Education Arcade, MIT, 2009. Disponível em: http://education.mit.edu/papers/MovingLearningGamesForward_EdArcade.pdf> Acesso em: 18 mar. 2011.

KOSTER, Raph. **A theory of fun for game design**. Arizona: Paraglyph Press, 2005.

KRASHEN, Stephen D. **Applying the comprehension hypothesis**: some suggestions. Presented at 13th International Symposium and Book Fair on Language Teaching (English teachers association of Republic of China). Taipei, Taiwan, nov., 2004. Disponível em:
<http://sdkrashen.com/articles/eta_paper/index.html>. Acesso em: 25 maio 2011.

KRASHEN, Stephen D. **Free voluntary web-surfing**. In: Myers, J and Linzmeier, J. (Eds). *The Proceedings of 2007 International Conference and Workshop on TEFL & Applied Linguistics*. Department of Applied English, Ming Chuan University, Taiwan. Taipei: Crane Publishing Company, p. 7-14, 2007.

KRASHEN, Stephen D. **Principles and practice in second language learning and acquisition**. Oxford: Pergamon, 1982. Disponível online em:
<http://sdkrashen.com/Principles_and_Practice/index.html>. Acesso em: 25 maio 2011.

KRASHEN, Stephen D. **Second language acquisition and second language learning**. Oxford: Pergamon Press, 1981. Disponível online em:
<http://sdkrashen.com/SL_Acquisition_and_Learning/>. Acesso em: 25 maio 2011.

KRASHEN, Stephen D. **Some issues relating to the Monitor Model**. In: H. D. Brown, C. Yorio, and R. Crymes (Eds.), *On TESOL: Teaching and Learning English as a Second Language: Trends in Research and Practice*. Washington: TESOL, p. 144-158, 1977.

KRASHEN, Stephen D. **The input hypothesis**: issues and implications. Beverly Hills, CA: Laredo Publishing Company, 1985.

KRESS, Gunther. **Literacy in the new media age**. London: Routledge, 2003.

_____. **Multimodality:** challenges to thinking about language. *TESOL Quarterly*, v. 34, n. 2, p. 337-340, summer, 2000.

KRESS, G.; VAN LEEUWEN, Theo. **Reading images:** The grammar of visual design. New York: Routledge, 1996.

KUTNER, Lawrence; OLSON, Cheryl. **Grand Theft Childhood:** The surprising truth about violent video games and what parents can do. New York: Simon & Schuster, 2008.

LAFFORD, Barbara A. **Second language acquisition reconceptualized?** The impact of Firth and Wagner (1997). *The Modern Language Journal*. v. 91, n. 5 p. 735-756, Nov. 2007.

LAM, Wan Shun Eva; KRAMSCH, Claire. **The ecology of an SLA community in computer-mediated environments.** In: van Dam, H.R. & Jonathan Leather (eds.) *Ecology of Language Acquisition*. Amsterdam: Kluwer Academic, 2003.

LANHAM, Richard. **Digital literacies.** *Scientific American*, September, 1995. Disponível em:
<<http://www.idehist.uu.se/distans/ilmh/Ren/lanham-digital-lit.htm>>. Acesso em: 23 abr. 2011.

LANKSHEAR, Colin; KNOBEL, Michele. **Everyday practices and classroom learning.** England: Open University Press, 2006.

LARSEN-FREEMAN, D. **Teaching language:** from grammar to grammaring. Boston, MA: Heinle, 2003.

LAVE, J.; WENGER, E. **Situated learning:** Legitimate peripheral participation. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.

LEAL, Alice Borges. **Funcionalismo Alemão e tradução literária:** quatro projetos para a tradução de *The Years*, de Virginia Wolf. Florianópolis, 2007. 135 páginas. Dissertação (Mestrado em Estudos da Tradução). Centro de Comunicação e Expressão, Universidade de Santa Catarina.

_____. **Funcionalismo e tradução literária – o modelo de Christiane Nord em três contos ingleses contemporâneo.** Curitiba, 2005. 110 páginas. Monografia (Bacharelado em Letras Inglês-Português, com ênfase em estudos da tradução). Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Paraná.

_____. **No Portuguese, Please.** Revista X. v.1, n.0, 2006.

LEFFA, V.J. **A aprendizagem de línguas mediada por computador.** In: Vilson J. Leffa. (Org.). Pesquisa em lingüística Aplicada: temas e métodos. Pelotas: Educat, 2006, p. 11-36.

_____. **Se mudo o mundo muda:** ensino de línguas sob a perspectiva do emergentismo. Calidoscópio v. 7, n. 1, p. 24-29, jan/abr, 2009.

LEMKE, Jay. **Metamedia literacy:** Transforming meanings and media. In: Reinking, D.; McKenna, M.C.; Labbo, L. D; Kieffer, R.D. (eds.). Handbook of literacy and technology: Transformations in a post-typographic world. Mahwah, New Jersey: Erlbaum, 1998.

LEMKE, Jay et al. **Everywhere now:** Three dialogues on kids, games and learning. In: Online Dialogue. Katie Salen (ed.) 2006. Disponível em: <<http://spotlight.macfound.org/blog/entry/game-dialogues-everywhere-now-transcript-released>>. Acesso em: 29 Mar. 2011>. Acesso em: 25 maio 2011.

LEWIS, Cynthia; FINDERS, Margaret. **Implied adolescents and implied teachers:** a generation gap for new times. In: Alvermann, D. E. (ed); Adolescents and Literacies in a Digital World (p. 101-113). New York: Peter Lang, 2005.

LINDEROTH, Jonas. **It is not hard, it just requires having no life: computer games and the illusion of learning.** *Nordic Journal of Digital Literacy - Digital Kompetanse*. n. 1, v. 4, p. 04-19, 2009. Disponível em: <<http://www.idunn.no/ts/dk/2009/01/art02>>. Acesso em: 20 jun. 2011.

_____. **Why gamers don't learn more.** An ecological approach to games as learning environments. *Nordic Digra, 2010*. p. 1-8, 2010
 <<http://www.digra.org/dl/db/10343.51199.pdf>>. Acesso em: 20 jun. 2011.

LONG, Michael H. **Input and second language acquisition theory.** In: S. M.

Gass and C. G. Madden (eds.). *Input in second language acquisition*. Rowley, MA: Newbury House, 1985.

_____. **Native speaker/non-native speaker conversation and the negotiation of comprehensible input.** *Applied Linguistics* n.4, p.126-141, 1983.

----- **Problems in SLA.** Mahwah, New Jersey: Lawrence Earlbaum, 2007.

----- **The role of the linguistic environment in second language Acquisition.** In: W. C. Ritchie and T. K. Bhatia (eds.). *Handbook of Second Language Acquisition*. San Diego: Academic Press, 1996.

LOSCHKY, Lester. **Compreesensible input and second language acquisition:** What is the relationship?. *SSLA*, n. 16, p. 303-323, 1994.

LOSH, Elizabeth. **Making things public:** democracy and government-funded videogames and virtual reality simulations. *Sandbox Summit Symposium*, 2006.

LOWOOD, H. **Real-time performance:** Machina and game studies. *The international Digital Media & Arts Association Journal*, v. 2 n. 1, p. 10-17, 2005.

LUKE, Carmen. **New literacies** - new media: mediascapes and infoscapes. The PRIDE project, 2005. Disponível em:
 <<http://www.paddle.usp.ac.fj/cgi-bin/paddle?e=d-01addle-paddle-00-1-0-1--0-10-TX--4---TX--0-111-1-en-50--0-20-copyright--->>

10031-000-1-OutfZz-8-00-20-home---00-3-1-000--0-0-11-OutfZz-8-00&a=file&d=pride028>. Acesso em: 29 abr. 2011.

LUKE, Carmen. **Re-crafting media and ICT literacies.** In: Alvermann, D. E. (ed). *Adolescents and Literacies in a Digital World* (p. 136-142). New York: Peter Lang, 2005b.

MACKEY, Alison; GASS, Susan M. **Second Language Research: Methodology and design.** Lawrence Erlbaum: New Jersey, 2005.

MALMKJAER, Kirsten (ed.). **Translation and language teaching: Language Teaching and Translation series.** Manchester: St. Jerome, 1998.

MALONE, T. W. **What makes things fun to learn?** A study of intrinsically motivating computer games. Thesis. Xerox Palo Alto Research Center Technical Report n. CIS-7. Palo Alto, California, August, 1980. Disponível:
<<http://cci.mit.edu/malone/tm%20study%20144.html>>. Acesso em: 20 jun. 2011.

MÄYÄ, Frans. **An introduction to game studies: games and culture.** London: SAGE, 2008.

MESKILL, Carla. **Where in the world is Carmen Sandiego?** *Simulation & Gaming*. v. 21, n. 4, p.457-460, 1990.

MITCHELL, Alice; SAVILL-SMITH, Carol. **The use of computer and video games for learning: a review of the literature.** London: Learning and Skills Development Agency, 2004. Disponível em:
<<https://crm.lsnlearning.org.uk/user/order.aspx?code=041529&src=XOWEB>>. Acesso em: 31 Mar. 2011.

MITGUTSCH, Konstantin. **Digital play-based learning: A philosophical-pedagogical perspective on learning and playing in computer games.** *Human IT* v. 9, n.3, p. 18-36, 2008.

MURRAY, Janet Horowitz [1998]. **Hamlet no Holodeck: O Futuro da narrativa no ciberespaço**. Tradução de Elissa K. Daher & Marcelo F. Cuzziol. São Paulo Itaú Cultural: Unesp, 2003.

_____. **The last word on ludology vs narratology in game studies**. Keynote talk: DIGRA Conference, Vancouver, Canada, 17 jun., 2005.

NEWMARK, P. **About translation**. Avon: Multilingual Matters, 1991.

NORD, Christiane. **Manipulation and loyalty in functional translation**. In: Ileana Dimetriu (ed). *Translation and Power*, Special issue of current writing. v. 14, n. 2, p. 32-44, 2002.

_____. **Translating as a purposeful activity: functional approaches explained**. Manchester: St. Jerome, 1997.

NUNAN, David. **Innovation through action research**. Action research workshop. Sydney, Sept, 2007. Disponível em: http://www.englishaustralia.com.au/index.cgi?E=hc&func=X=getdoc&exp=6&Lev1=pub_c08_07&Lev2=c07_nunan1. Acesso em: 30 maio 2011.

O'HAGAN, Minako. **Towards a cross-cultural game design: an explorative study in understanding the player experience of a localised Japanese video game**. *The Journal of Specialised Translation*, n. 11, Jan., 2009. Disponível em: http://www.jostrans.org/issue11/art_ohagan.php. Acesso em: 10 abr. 2011.

O'HALLORAN, K. L; SMITH, B. A. **Multimodal text analysis**. In: Carol A. Chapelle (ed). *Encyclopedia of Applied Linguistics*. New Jersey: Wiley-Blackwell, no prelo. Disponível em: http://multimodal-analysis-lab.org/docs/encyclopedia/01-Multimodal_Text_Analysis-O'Halloran_and_Smith.pdf. Acesso em: 10 abr. 2011.

OSTERWEIL, Scot; LE, Lan Xuan. **Learning and change: a view from MIT's Education Arcade**. *The International Journal Cognitive Technology*. Double edition: v. 14, n. 2; v. 15, n. 1, p. 58-65, 2010.

PAIVA, Vera Lucia Menezes Oliveira. **Ambientes virtuais de aprendizagem:** implicações epistemológicas. *Educação em Revista*. Belo Horizonte. v.26, n.3, p. 353-370, dez. 2010a. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/edur/v26n3/v26n3a18.pdf>>. Acesso em: 10 abr. 2011.

_____. **Como o sujeito vê a aquisição de segunda língua.** In: CORTINA, A.; NASSER. S.M.G.C. *Sujeito e Linguagem*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009.

_____. **Propiciamento (affordance) e autonomia na aprendizagem de língua inglesa.** In: LIMA, Diógens Cândido. *Aprendizagem de língua inglesa: histórias refletidas*. Vitória da Conquista: UESB, 2010b.

PAPERT, Seymour. **Does easy do it?** Children, games and learning. *Game Developer Magazine*, soapbox section, p. 88, jun., 1998.

_____. **Mindstorms:** children, computers and powerful ideas. Nova York: Basic books, [1980], 1993.

PAZ, Octavio. **Traducción:** Literatura y literalidad. Barcelona: Tusquets, 1971.

PELLATT, Valérie. **Translation as a reading comprehension test:** schemata and the role of the write it down protocol translation: focus on specific problems. In: WHITE, Arnd et al. (eds). *Translation in Second Language Learning and Teaching*. Peter Lang: Suíça, p. 343-360, 2008.

PEPPLER, Kylie A.; KAFAL, Yasmin B. **What videogame making can teach us about literacy and learning:** Alternative pathways into participatory culture. In: *Situated Play, Proceedings of DiGRA Conference*. p. 369- 376, 2007. Disponível em: <<http://www.digra.org/dl/db/07311.33576.pdf>>. Acesso em: 03 abr. 2011.

PERRON, Bernard; WOLF, Mark, J. P. **Video through theories and disciplines.** In: Perron, B; Wolf, M, J. P. (eds). *Video Game Theory Reader 2* (p. 331-388). New York: Routledge, 2009.

PERRY, Fred Lehman. **Research in applied linguistics: becoming a discerning consumer.** Lawrence Erlbaum: New Jersey, 2005.

PETERSON, Mark. **Digital Gaming and second language development:** Japanese learners interactions in a MMORPGs. *Digital culture & education*. v. 3, n. 1, p. 56-73, 2011. Disponível em: <http://www.digitalcultureandeducation.com/cms/wp-content/uploads/2011/04/dce1048_peterson_2011.pdf> Acesso em: 20 abr. 2011.

_____. **SchMOOze University:** A virtual learning environment. *TESL-EJ*. v. 4, n. 4, 2000: Disponível em: <<http://tesl-ej.org/ej16/m2.html>>. Acesso em: 20 jun. 2011.

PRENSKY, Marc. **Digital game-based learning.** New York: McGraw-Hill, 2001.

_____. **The motivation of game play:** The real twenty-first century learning revolution. *On the Horizon*. v.10, n.1, 2002. Disponível em: <<http://www.marcprensky.com/writing/>>. Acesso em: 2 abr. 2011.

PICA, Teresa et al. **The impact of interaction on comprehension.** *TESOL Quarterly*, v.21, n. 4, p. 737-758, 1987.

PIMSLEUR, Paul. **How to learn a foreign language.** Boston: Heinle & Heinle, 1980.

PROVENZO, Eugene. **Videokids:** Making sense of Nintendo. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1991.

PURUSHOTMA, Ravi. **Commentary: you're not studying, you're just...** *Language Learning & Technology* v. 9, n. 1, p. 80-96, Jan., 2005. Disponível em: <<http://llt.msu.edu/vol9num1/purushotma/default.html>>. Acesso em: 25 mar. 2011.

_____. **Communicative 2.0: video games and digital culture in the foreign language classroom.** Unpublished Master's dissertation. Comparative Media Studies, Massachusetts Institute of technology: 2006.

_____. **Language learning with new media and video games.** 2006b:
<http://www.lingualgamers.com/thesis>>. Acesso em: 25 mar. 2011.

PURUSHOTMA, Ravi et al. **10 key principles for designing video games for foreign language learning**, 2008. Open language & learning games project, MIT. Disponível em:
<http://knol.google.com/k/10-key-principles-for-designing-video-games-for-foreign-language-learning#>>. Acesso em: 10 jun. 2011.

RAMBUSCH, Jana.; SUSI, Tarja. **The challenge of managing affordances in computer game play.** *Human IT*. v. 9, n.3, p. 83–109, 2008. <<http://www.hb.se/bhs/ith/3-9/jrts.pdf>>. Acesso em: 04 de jun. 2011.

RANKIN, Y., GOLD, R.; GOOCH, B. **3D role-playing games as language learning tools.** In: E. Gröller & L. Szirmay-Kalos (Eds.), *Proceedings of EuroGraphics 2006*, v. 25, n. 3, New York: ACM, 2006.

RATNER, Carl. **Cultural psychology: Theory and Method.** New York: Plenum, 2002.

REINDERS, Hayo.; WATTANA, Sorada. **Learn English or die:** The effects of digital games on interaction and willingness to communicate in a foreign language. *Digital Culture & Education*. v. 3, n. 1, p. 46-55, abr., 2011. Disponível em
http://www.digitalcultureandeducation.com/cms/wp-content/uploads/2011/04/dce1049_reinders_2011.pdf> Acesso em: 20 abr. 2011.

RIDD, Mark. **Apresentação do organizador.** Horizontes de Linguística Aplicada, v. 8, n.2, p. 142-149, 2009.

ROBISON, Alice. **CMS.998 New media literacies, Spring 2007**. Massachusetts Institute of Technology: MIT OpenCourseWare, 2007. Disponível em: <<http://ocw.mit.edu>>. Acesso em: 10 abr. 2011.

ROGOFF, B. **Observing sociocultural activity on three planes: Participatory appropriation, guided participation, and apprenticeship**. In: J.V. Wertsch, P. Del Rio and A. Alvarez (eds). *Sociocultural Studies of Mind*. p. 139-164. Cambridge: Cambridge University Press, 1995.

ROMANELLI, Sérgio. **Traduzir ou não traduzir em sala de aula**. Eis a questão. *Revista Inventário*: Salvador, n. 5, 2006. Disponível em: <<http://www.inventario.ufba.br/05/pdf/sromanelli.pdf>>. Acesso em: 23 mar. 2011.

ROUSE, R. **Game Design: Theory and Practice**. Plano, Texas: Wordware, 2001.

ROY, Daniel. **Mastery and the mobile future of the massively multiplayer games**. Unpublished Master's dissertation. *Comparative Media Studies*: Massachusetts Institute of Technology, 2007.

ROY, Daniel; PURUSHOTMA, Ravi. **Manny Calavera teaches Spanish**. 2006 Disponível em: <<http://www.archive.org/details/RaviPurushotmaandDanRoyMan nyCalaveraTeachesSpanish>>. Acesso em: 25 abr. 2011.

ROYCE, Terry. **Multimodal communicative competence in second language context**. In: Royce T.; Bowcher, W. (org). *New Directions in the Analysis of Multimodal Discourse*. New York: Routledge, p. 361-390, 2007. Disponível em: <<http://www.forlingua.com/downloads/Chap12Royce-Erlbaum.pdf>>. Acesso em: 28 fev. 2011.

ROYCE, Terry. **Multimodality in TESOL classroom: Exploring visual-verbal synergy**. *Tesol Quarterly*, v. 36, n. 2, p. 191-205, summer, 2002. Disponível em:

<http://www.esoluk.co.uk/digibooks/pdfs/Multimodality_TESOL_Classroom.pdf>. Acesso em: 28 fev. 2011.

SANCHEZ, B. A. **Le MOO Français**: Text-based virtual reality in the high school foreign language classroom. Unpublished master's thesis. The University of Texas at Austin: Austin, Texas, 1996.

SANFORD, Kathy; MADILL, Leanna. **I'm a warrior, I'm a monster**: who am I anyway? Shifting/shaping identities through video game play. *Proceedings of Canadian Games Study Association (CGSA) Symposium*, 2006.

SALEN, Katie. **Gaming literacies**: A game design study in action. *Journal of Educational Multimedia and Hypermedia*, v. 16, n. 3, p. 301-322, jul, 2007. Disponível em: <<http://llk.media.mit.edu/courses/readings/salen-gaming-literacies.pdf>>. Acesso em 10 jan. 2011.

_____. **Introduction**. In: Salen, K. (ed). *The ecology of games: Connecting Youth, Games and Learning*. The MacArthur Foundation Series on Digital Media and Learning. Cambridge, MA: The MIT Press, 2008.

SALEN, Katie et al. **Quest to learn**: Developing the school for digital kids. The MacArthur Foundation Series on Digital Media and Learning. Cambridge, MA: The MIT Press, 2009. Disponível em: <http://mitpress.mit.edu/books/full_pdfs/Quest_to_Learn.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2011.

SALEN, Katie; ZIMMERMAN, Eric. **Rules of play**: Game design fundamentals. Cambridge, MA: MIT Press, 2003.

SHELL, J. **The art of game design**: a book of lenses. Burlington, MA: Morgan Kaufmann, 2008.

SCHERLING, T. H.; SCHUCKALL, H. F. **Mit Bildern lernen**. Handbuch für den Fremdsprachenunterricht. München: Langenscheidt, 1993.

SCHMIDT, R. **Attention, awareness, and individual differences in language learning.** In: W. M. Chan, S. Chi, K. N. Cin, J. Istanto, M. Nagami, J. W. Sew, T. Suthiwan, & I. Walker, *Proceedings of CLaSIC 2010*, December 2-4, p. 721-737. Singapore: National University of Singapore, Centre for Language Studies, 2010.

_____. **Consciousness and foreign language learning:** A tutorial on the role of attention and awareness in learning. In: R. Schmidt (Ed.), *Attention and awareness in foreign language learning* (p. 1-63). Honolulu, HI: University of Hawaii, Second Language Teaching & Curriculum Center, 1995.

SCHMIDT, R.;FROTA, S.N. **Developing basic conversational ability in a second language:** A case study of an adult learner of Portuguese. In: R. R. Day (Ed.), *Talking to learn: Conversation in second language acquisition* (p. 237-326). Rowley, MA: Newbury House, 1986.

SCHNEIDER, Edd; ZHENG, Kai. **English speaking players as in-game content.** *GDC*, 2007.

SEFF, Micah. **Game violence debate killed?** Study says simulated violence is not the same as real violence. IGN: articles. 28 fev., 2007. Disponível em: <<http://pc.ign.com/articles/769/769106p1.html>>. Acesso em: 20 jun. 2011.

SELIGER, Hebert W.; SHOHAMY, Elana. **Second language research methods.** Oxford: Oxford University Press, 1990.

SFARD, Anna. **On two metaphors for learning and the dangers of choosing just one.** *Educational Researcher*, v. 27, n. 2, p. 4-13, 1998.

SHAFFER, David Williamson. **How computer games help children learn.** New York: Palgrave Macmillan, 2006.

SHIELD, L., WEININGER, M. J.; DAVIES, L.B. **Godzilla can MOO, can you?** MOOs for construction, collaboration & community and research. *The Language Teacher*. v. 22, n.2. 1998a.

ReTOOLing MOOs. *Third Annual Teaching in the Community Colleges Online Conference.* Trends & Issues II. April 7-9, 1998b.

Virtually there: Collaboration, ComMOOnity and ReTOOLing text-based virtual reality. Software for Engineering Education, n. 13, *Newsletter of CTI Engineering*, UK. 1999b.

MOOing in L2: Constructivism and developing learner autonomy for technology-enhanced language learning. *C@lling Japan v. 8, n. 3.* 1999a Disponível em:
http://jaltcall.org/cjo/10_99/mooin.htm>. Acesso em: 20 abr. 2011.

Fostering (pro)active language learning through MOO. *ReCALL.* v. 12, n. 1, p. 35-48. 2000. Cambridge University Press.

MOOtual MOOs: shared creation rightfully wrought. In: T. Atkinson (ed.) *Reflections on computers and language learning*, UK, *CILT Reflections Series*, 2001.

SQUIRE, Kurt D. **Open-ended video games:** A model for developing learning for interactive age. In: SALEN, Katie (org). *The Ecology of Games: Connecting Youth, Games and Learning.* The MacArthur Foundation Series on Digital Media and Learning. Cambridge, MA: The MIT Press, p. 167-198. 2008a.

Replaying history: Learning world history through playing Civilization III. Thesis. School of Education in the Instructional Systems Technology Department: Indiana University, 2004.

Toward a media literacy for games. *Telemedium.* v. 52, n. 1 & 2. p. 9-15, 2005. Disponível online em:
<http://website.education.wisc.edu/kdsquire/tenure-files/24-telemedium.pdf>>. Acesso em: 29 fev. 2011.

_____. **Video games in education.** *International Journal of Intelligent Games & Simulations*, v. 2, n.1, 2003. Disponível online em: <<http://website.education.wisc.edu/kdsquire/tenure-files/39-squire-IJIS.pdf>>. Acesso em: 29 fev. 2011.

_____. **Video-game literacy:** a literacy of expertise. In: J. Coiro; M. Knobel; D. Leu; & C. Lankshear (eds). *Handbook of Research on New Media Literacies*. New York: MacMillan, 2008b. Disponível em: <<http://website.education.wisc.edu/kdsquire/tenure-files/04-video-game%20literacy.pdf>>. Acesso em: 29 fev. 2011.

SOUZA, Ana Beatriz B. **Is there a place for translation at basic levels?** Sao Paulo: *Braz-Tesol Newsletter*, December, 1996.

STEINER, George. [1975]. **After Babel:** Aspects of language and translation. Oxford: Oxford University Press, 1998.

STEINKUEHLER, Constance; JOHNSON, Barbara Z. **Computational literacy in online games:** The Social life of Mods. *The International Journal of Gaming and Computer Mediated Simulation*, v.1, n.1, p. 53-65, 2009.

STERNHEIMER, Karen. **It's not the media:** the truth about pop culture's influence on children. Colorado: Westview Press, 2003.

SUITS, Bernard. **The grasshopper:** Games, life and utopia. Boston: David R. Godine, 1990.

SWAIN, Merrill. **Communicative competence:** Some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. In: Gass, S., and C. Madden (eds). *Input in second language acquisition* (p.235-256). Rowley, MA: Newbury House, 1985.

_____. **Languaging, agency and collaboration in advanced second language proficiency.** Roundtable: *Language and Linguistics*. Georgetown University, 2005.

_____. **Languaging, agency and collaboration in advanced second language proficiency.** In: BYRNES, Heidi.

Advanced Language Learning: The contribution Of Halliday and Vigotsky (p. 95-108). Continuum: Londres, 2006.

SWAIN, Merrill. **The output hypothesis**: its history and its future. Keynote at *CELEA*, 2007 . Disponível em: <http://www.celea.org.cn/2007/keynote/ppt/Merrill%20Swain.pdf>>. Acesso em: 15 jun. 2011.

_____. **The output hypothesis and beyond**: Mediating acquisition through collaborative dialogue. In: LANTOF, James P. *Socialcultural Theories and Second Language: Recent Advances* (p. 97-114). Oxford: OUP, 2000.

_____. **Three functions of output in second language learning**. In: G. Cook & B. Seidlhofer (eds). *Principles and practice in the study of language*. Oxford: Oxford University Press, 1995.

TARONE, Elaine. **Sociolinguistic approaches to second language acquisition research: 1997–2007**. *The Modern Language Journal*, v. 91, Focus Issue, p. 837-848, 2007.

TAYLOR, Macey. **Simulations and adventure games in CALL**. *Simulation Gaming*, v. 21, p. 461-466, 1990.

THE MUD Connector, site: www.mudconnect.com/mud_intro.html> Acesso em: 26 abr., 2011.

THE NEW LONDON GROUP. **A pedagogy of multiliteracies**: Designing social futures. *Harvard Educational Review*, v. 66. n. 1, p. 60-92, 1996. Disponível em: <http://mullins-teaching-notebook.wikispaces.com/file/view/newlondon+pedagogy+of+m+ultiliteracies.pdf>>. Acesso em: 10 abr. 2011.

THOMAS, Angela. **Towards a transformative digital literacies pedagogy**. *Nordic Journal of Digital Literacy*, n. 2, 2011. Disponível em: <http://www.idunn.no/ts/dk/2011/01-02/art06?mode=print&skipDecorating=true&textSize>>. Acesso em: 15 jul. 2011.

_____. **Youth online:** Identity and literacy in the digital age. New York: Peter Lang, 2007.

THOMAS, Michael. **Digital games and second language acquisition in Asia.** (editorial). *Digital Culture & Education*. v. 3, n. 1, p. 01-03, abr., 2011.

TURBEE, L. **Educational MOOs:** text-based virtual reality for learning in community. *ERIC Digest*. ERIC Clearinghouse on Information & Technology: Syracuse, NY, 1997

_____. **MOOing in a foreign language:** How, why, and who? Paper written for the Information Technology Education Connection's International Virtual Conference/Exhibition on Schooling and the Information Superhighway, 1996. Disponível em: <<http://home.twcny.rr.com/lonnieturbec/itechtm.html>>. Acesso em: 20 jun. 2011.

_____. **What can we do in a MOO?:** Suggestions for language teachers. In: M. Warschauer (Ed.). *Virtual connections* (p. 235-238). Manoa, HI: Second Language Teaching and Curriculum Center, University of Hawaii at Manoa, 1995.

TURKLE, Sherry. **All MOOs are educational:** The experience of walking through the self. In: C. Haynes & J. R. Holmervik, (Eds.) *High Wired: On the Design, Use, and Theory of Educational MOOs* (p. ix-xix). Ann Arbor: The University of Michigan Press, 1998.

_____. **Alone together:** Why we expect more from technology and less from each other. New York: Basic books, 2011.

TWIST, Jo. **Pupil learn through Myst.** *BBC News technology reporter*: 25 ago., 2005. Disponível em: <<http://news.bbc.co.uk/2/hi/technology/4160466.stm>>. Acesso em 25 fev. 2011.

TWITCHELL, J. **Preposterous violence.** New York: Oxford University Press, 1989.

ULRYCH, Margherita. **Teaching translation in the advanced EFL class.** *English Teaching Forum*. p. 14-17, Apr., 1986.

UNDERWOOD J. **Linguistics, computers and the language teacher:** a communicative approach. Rowley, MA: Newbury House, 1984.

UNESCO. **EFA Global Monitoring Report 2006:** literacy for life. Paris: UNESCO, 2005. Disponível online em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001416/141639e.pdf>>. Acesso em 10 mar. 2011.

UNESCO. **The plurality of literacy and its implication of policies and programmes.** UNESCO Education Sector Position Paper. Paris: UNESCO, 2004. Disponível online em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001362/136246e.pdf>>. Acesso em 10 mar. 2011.

UNSWORTH, L. **Teaching multiliteracies accross the curriculum:** changing contexts of text and image in the classroom practice. Buckingham, UK: Open University Press, 2001.

VAN DIJK, Teun Adrianus. **Text and context:** Explorations in the semantics and pragmatics of discourse. London: Longman, 1977.

VAN LEEUWEN, Theo. **Introducing social semiotics.** New York: Routledge, 2005.

VAN LIER, Leo. **Action-based teaching, autonomy and identity.** *Innovation in Language Learning and Teaching*, v.1, n. 1, p. 46-65, 2007.

_____. **Approaches to observations in classroom research:** Observation from an Ecological Perspective. *Tesol Quarterly*, v.31, n. 4, winter 1997.

_____. **From input to affordance:** Social-interactive learning from an ecological perspective. In: LANTOF, James P. *Socialcultural Theories and Second Language: Recent Advances* (p. 245-259). Oxford: OUP, 2000. Disponível em:

<<http://eslenglishclassroom.com/Art-03.pdf>> Acesso em: 08 maio 2011.

_____. **Interaction in the Language Curriculum:** awareness, autonomy and authenticity. London: Longman, 1996.

_____. **The classroom and the language learner.** Ethnography and second language classroom research. London: Longman, 1998.

_____. **The ecology and semiotics of language learning:** a sociocultural perspective. Boston: Kluwer Academic Publishers, 2004a.

_____. **The ecology of language learning and classroom research.** Paper presented at the *UC Language Consortium Conference on Theoretical and Pedagogical Perspectives*. March 26-28, 2004b.
<<http://ucclt.ucdavis.edu/events/ULCCTPP/leo.php>>. Acesso em: 08 maio 2011.

_____. **The semiotics and ecology of language learning:** Perception, voice, identity and democracy. *Utbildning & Demokrati*. v. 13, n. 3. p. 79-103, 2004c. Disponível online em <http://www.oru.se/Extern/Forskning/Forskningsmiljoer/HumUS/Utbildning_och_Demokrati/Tidskriften/2004/Nr_3/vanLier.pdf>. Acesso em: 08 maio 2011.

VAN LIER, L.; MATSUO, NAKO. **Varieties of conversational experience:** Looking for Learning Opportunities. *Applied Language Learning*, v.11, n.2 ,p. 239-287, 2000.

VARA-FERNÁNDEZ, Clara; OSTERWEIL, Scot. **The key to adventure game design:** Insight and sense-making. *Meaningful Play Conference Proceedings*. Michigan State University, Oct 21-23, 2010.. Disponível online em: <http://meaningfulplay.msu.edu/proceedings2010/mp2010_paper_25.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2011.

WARSCHAUER, M. **Computer-assisted language learning:** an introduction. In: Fotos S. (ed.) *Multimedia language teaching*. Tokyo:

Logos International, 1996. Disponível em:
<http://www.ict4lt.org/en/warschauer.htm>. Acesso em: 31 maio 2011.

_____. **Reconceptualizing the digital divide.**
First Monday, v. 7, n. 7, jul., 2002. Disponível em:
<http://firstmonday.org/htbin/cgiwrap/bin/ojs/index.php/fm/article/view/967/888>. Acesso em: 14 jan. 2011.

_____. **Technological change and the future of CALL.** In: S. Fotos & C. Brown (Eds.). *New Perspectives on CALL for Second and Foreign Language Classrooms* (p. 15-25). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 2004.

_____. **The death of cyberspace and the rebirth of CALL.** *English Teachers Journal*, v. 53, p. 61-67, 2000. Disponível em:
http://www.gse.uci.edu/person/warschauer_m/cyberspace.html
 . Acesso em: 31 jan. 2011.

WATERS, John. K. **On a quest for English.** *The Journal*. 01 Oct, 2007. <<http://thejournal.com/Articles/2007/10/01/On-a-Quest-for-English.aspx>>. Acesso em: 10 fev. 2011.

WEININGER, Markus J. **Estrela guia ou utopia inalcançável:** uma breve reflexão sobre a equivalência na tradução. In: Cardozo, M.M.; Heidemann, W; Weininger, M.J. (org.). *A Escola Tradutológica de Leipzig*. 1 ed. Frankfurt/Main: Peter Lang Verlag, v. 1, p. xix-xxviii, 2009.

_____. **Do aquário em direção ao mar aberto.** In: V. Leffa (org). *O professor de Línguas Estrangeiras. Construindo a Profissão*. Pelotas: Educat, p. 41-68, 2001.

WEININGER, Markus J.; SHIELD, Lesley. **Collaboration in a virtual world:** Groupwork and the distance language learner. In: R. Debski & M. Levy (Eds.). *WorldCALL: Global perspectives on computer assisted language learning*. Amsterdam: Swets & Zeitlinger, 1999.

_____. **Promoting oral production in a written channel:** an investigation of learner

language in MOO. *Computer Assisted Language Learning*, v. 16, n. 4, p. 329–349, 2004.

WILLIAMSON, Ben. **What are multimodality, multisemiotics and multiliteracies.** A brief guide to some jargon. 2005.

Disponível em:

<<http://archive.futurelab.org.uk/resources/publications-reports-articles/web-articles/Web-Article532>>. Acesso em 2 jun. 2011.

WITTE, Arnd et al. (eds). **Translation in second language learning and teaching.** Peter Lang: Suíça, 2008.

WOLF, M. P. J. **The video game explosion:** a history from Pong to Playstation and beyond. Greenwood Press: Westport Connecticut, 2008.

ZAGAL, José P. **A framework for game literacy and understanding games.** *FuturePlay*. Toronto, Canada. p. 33-40, nov, 2008.

ZHENG, Dongping. **Affordances of 3D virtual environments for English Language Learning:** An ecological psychological analysis. Thesis. University of Connecticut, 2006. Disponível em: <<https://www.msu.edu/~zhengdo/files/DZhengTOC.pdf>>. Acesso em: 24 jun. 2011.

ZIMMERMAN, Eric. **Gaming literacies:** game design as a model for literacy in the twenty-first century. In: B. Perron & M. J. P. Wolf (eds). *The video game theory reader 2* (p. 23-31). New York: Routledge, 2009.

APÊNDICE A – Os 36 princípios de aprendizagem presentes em bons *games*

1) Active, Critical Learning Principle

All aspects of the the learning environment (including ways in which the semiotic domain is designed and presented) are set up to encourage active and critical, not passive, learning.

2) Design Principle

Learning about and coming to appreciate design and design principles is core to the leaning experience.

3) Semiotic Principle

Learning about and coming to appreciate interrelations within and across multiple sign systems (images, words, actions, symbols, artifacts, etc.) as a complex system is core to the learning experience.

4) Semiotic Domains Principle

Leaning involves mastering, at some level, semiotic domains, and being able to participate, at some level, in the affinity group or groups connected to them.

5) Meta-level thinking about Semiotic Domain Principle

Learning involves active and critical thinking about the relationships of the semiotic domain being learned to other semiotic domains.

6) "Psychosocial Moratorium" Principle

Learners can take risks in a space where real-world consequences are lowered.

7) Committed Learning Principle

Learners participate in an extended engagement (lots of effort and practice) as an extension of their real-world identities in relation to a virtual identity to which they feel some commitment and a virtual world that they find compelling.

8) Identity Principle

Learning involves taking on and playing with identities in such a way that the learner has real choices (in developing the

virtual identity) and ample opportunity to meditate on the relationship between new identities and old ones. There is a tripartite play of identities as learners relate, and reflect on, their multiple real-world identities, a virtual identity, and a projective identity.

9) Self-Knowledge Principle

The virtual world is constructed in such a way that learners learn not only about the domain but also about themselves and their current and potential capacities.

10) Amplification of Input Principle

For a little input, learners get a lot of output.

11) Achievement Principle

For learners of all levels of skill there are intrinsic rewards from the beginning, customized to each learner's level, effort, and growing mastery and signaling the learner's ongoing achievements.

12) Practice Principle

Learners get lots and lots of practice in a context where the practice is not boring (i.e. in a virtual world that is compelling to learners on their own terms and where the learners experience ongoing success). They spend lots of time on task.

13. Ongoing Learning Principle

The distinction between the learner and the master is vague, since learners, thanks to the operation of the "regime of competency" principle listed next, must, at higher and higher levels, undo their routinized mastery to adapt to new or changed conditions. There are cycles of new learning, automatization, undoing automatization, and new re-organized automatization.

14) "Regime of Competence" Principle

The learner gets ample opportunity to operate within, but at the outer edge of, his or her resources, so that at those points things are felt as challenging but not "Undoable".

15) Probing Principle

Learning is a cycle of probing the world (doing something); reflecting in and on this action and, on this basis, forming a hypothesis; reprobing the world to test this hypothesis; and then accepting or rethinking the hypothesis.

16) Multiple Routes Principle

There are multiple ways to make progress or move ahead. This allows learners to make choices, rely on their own strengths and styles of learning and problem-solving, while also exploring alternative styles.

17) Situated Meaning Principle

The meanings of signs (words, actions, objects, artifacts, symbols, texts, etc.) are situated in embodied experience. Meanings are not general or decontextualized. Whatever generality meanings come to have is discovered bottom up via embodied experience.

18) Text Principle

Texts are not understood purely verbally (i.e. only in terms of the definitions of the words in the text and their text-internal relationships to each other) but are understood in terms of embodied experience. Learners move back and forth between texts and embodied experiences. More purely verbal understanding (reading texts apart from embodied action) comes only when learners have enough embodied experience in the domain and ample experiences with similar texts.

19) Intertextual Principle

The learner understands texts as a family ("genre") of related texts and understands any one text in relation to others in the family, but only after having achieved embodied understandings of some texts. Understanding a group of texts as a family ("genre") of texts is a large part of what helps the learner to make sense of texts.

20) Multimodal Principle

Meaning and knowledge are built up through various modalities (images, texts, symbols, interactions, abstract design, sound,

etc.), not just words.

21) "Material Intelligence" Principle

Thinking, problem-solving and knowledge are "stored" in material objects and the environment. This frees learners to engage their minds with other things while combining the results of their own thinking with the knowledge stored in material objects and the environment to achieve yet more powerful effects.

22) Intuitive Knowledge Principle

Intuitive or tacit knowledge built up in repeated practice and experience, often in association with an affinity group, counts a good deal and is honored. Not just verbal and conscious knowledge is rewarded.

23) Subset Principle

Learning even at its start takes place in a (simplified) subset of the real domain.

24) Incremental Principle

Learning situations are ordered in the early stages so that earlier cases lead to generalizations that are fruitful for later cases. When learners face more complex cases later, the learning space (the number and type of guess the learner can make) is constrained by the sorts of fruitful patterns or generalizations the learned has founded earlier.

25) Concentrated Sample Principle

The learner sees, especially early on, many more instances of the fundamental signs and actions than should be the case in a less controlled sample. fundamental signs and actions are concentrated in the early stages so that learners get to practice them often and learn them well.

26) Bottom-up Basic Skills Principle

Basic skills are not learned in isolation or out of context; rather, what counts as a basic skill is discovered bottom up by engaging in more and more of the game/domain or games/domains like it. Basic skills are genre elements of a given type of game/domain.

27) Explicit Information On-Demand and Just-in-Time Principle

The learner is given explicit information both on-demand and just-in-time, when the learner needs it or just at the point where the information can best be understood and used in practice.

28) Discovery Principle

Overt telling is kept to a well-thought-out minimum, allowing ample opportunities for the learner to experiment and make discoveries.

29) Transfer Principle

Learners are given ample opportunity to practice, and support for, transferring what they have learned earlier to later problems, including problems that require adapting and transforming that earlier learning.

30) Cultural Models about the World Principle

Learning is set up in such a way that learners come to think consciously and reflectively about some of their cultural models regarding the world, without denigration of their identities, abilities or social affiliations, and juxtapose them to new models that may conflict with or otherwise relate to them in various ways.

31) Cultural Models about Learning

Principle Learning is set up in such a way that learners come to think consciously and reflectively about their cultural models about learning and themselves as learners, without denigration of their identities, abilities, or social affiliations, and juxtapose them to new models of learning and themselves as learners.

32) Cultural Models about Semiotic Domains Principle

Learning is set up in such a way that learners come to think consciously and reflectively about their cultural models about a particular semiotic domain they are learning, without denigration of their identities, abilities, or social affiliations, and juxtapose them to new models about this domain.

33) Distributed Principle

Meaning/knowledge is distributed across the learner, objects, tools, symbols, technologies, and the environment.

34) Dispersed Principle

Meaning/knowledge is dispersed in the sense that the learner shares it with others outside the domain/game, some of whom the learner may rarely or never see face-to-face.

35) Affinity Group

Principle Learners constitute an "affinity group," that is, a group that is bonded primarily through shared en devours, goals, and practices and not shared race, gender, nation, ethnicity, or culture.

36) Insider Principle

The learner is an "insider," "teacher," and "producer" (not just a consumer) able to customize the learning experience and the domain/game from the beginning and throughout the experience.

Fonte: Gee, 2003, passim.

APÊNDICE B – Coleção de sugestões do prof. Jonathan deHaan

a) Game Features and Language Learning

1. Games are motivating;
2. We learn by playing and experimenting;
3. We remember through stories;
4. Authentic materials challenge us;
5. Simulations help us transfer learning;
6. Subtitles and spoken language help us "bootstrap" meanings;
7. Context (language and images) help us "bootstrap" meanings;
8. We can often switch game language between native and foreign languages;
9. Games often repeat language;
10. Games force us to use language to make choices;
11. Games give us feedback about our choices and actions;
12. Physical movement with a game contextualizes language and learning;
13. Our involvement in play or story helps us focus on and remember language;
14. Games let us pause the action to think about language.

Fonte: deHaan, 2005b.

b) Game recommendations for learning English

Puzzle/board

Jeopardy, Brain Training, Bookworm Adventures, Katamari Damacy, Scrabble Online, The Game of Life

Sports

Winning Eleven, NBA Live, Madden Football, MLB Power Pros

Mini/Party

WarioWare, Mario Party

Rhythm/Music

Parappa the Rapper, Karaoke Revolution

Virtual Pet

Nintendogs, Monster Rancher, Seaman

Simulation

The Sims, Sim City, Real Lives, Civilization, Rise of Nations, Harvest Moon, Trauma Center, Zoo Tycoon, The Movies

Role Playing

Final Fantasy, Dragon Quest

Adventure

Animal Crossing, Resident Evil, Fable, Lifelife

Choose your own/text adventure

Sprung, Façade, Grim Fandango, Phoenix Wright: Ace Attorney, Zork, Façade, CSI: Dark Motives

Online RPGs and Virtual Worlds

Maple Story, Dofus, World of Warcraft, Second Life, Final Fantasy XI Online, A Tale in the Desert

Fonte: deHaan (site)

3. Language Skills That Can be Practiced with Video or Computer Games

Game Genre	Vocabulary	Reading	Listening	Speaking	Writing
Puzzle	✓	✓			
Sports	✓		✓		
Mini/Party	✓	✓			
Music	✓	✓	✓	✓	
Virtual Pet	✓	✓	✓		
Simulation	✓	✓			
Role-playing	✓	✓	✓		
Adventure	✓	✓	✓	✓	✓
Choose Your Own Adventure	✓	✓	✓		
Online Worlds and RPGs	✓	✓	✓	✓	✓

Fonte: deHaan (site)

4. Some very general guidelines for choosing appropriate video or computer games

i) Time Available to Play (from least to most)

- Mini/Party
- Music
- Puzzle/Board
- Sports
- Virtual Pet
- Choose Your Own Adventure
- Action/Adventure
- Simulation
- Roleplaying

ii) Theme (from lightest to heaviest)

- Mini/Party
- Puzzle/Board
- Music
- Sports
- Virtual Pet
- Choose Your Own Adventure
- Simulation
- Action/Adventure
- Roleplaying

iii) Difficulty (from easiest to most difficult)

- Mini/Party
- Puzzle/Board
- Music
- Virtual Pet
- Sports
- Simulation
- Action/Adventure
- Choose Your Own Adventure
- Roleplaying

iv) Focus (from a focus on play to a focus on story)

1. Mini/Party
2. Puzzle/Board
3. Sports
4. Music
5. Simulation
6. Virtual Pet
7. Action/Adventure
8. Roleplaying
9. Choose Your Own Adventure

Fonte: <<http://langcom.u-shizuoka-ken.ac.jp/dehaan-games-language-learning#toc0>>. Acesso em 12 jun. 2011.

APÊNDICE C – Declaração da escola JK⁴¹³

E.E.B. PRES. JUSCELINO KUBITSCHEK
 CÓDIGO: 779000038320 SÃO JOSÉ - SC
 FONE/FAX: 3258-8457
 AUTORIZADO PELA PORT. Nº 4768/1975 SEDUC

DECLARAÇÃO

Declaro para os devidos fins e efeitos legais que tomei conhecimento do projeto de pesquisa *Competência Tradutória de Usuários de Games*. Como esta instituição tem condições para o desenvolvimento deste estudo, autorizo a sua execução nos termos propostos.

São José, 30/10/2006


 Aderson de Deus
 Diretor Adjunto
 Matr. 306290-2

413 Na declaração fornecida pela escolar JK consta a primeira tentativa de título dessa tese.

APÊNDICE D – ENTREVISTA

São José, ____ de _____ de 2006.

ENTREVISTA

1. Nome: _____

2. Idade: _____

3. Série: _____

4. Tem computador em casa?

() Sim () Não

5. Tem algum console para *game*?

() Sim () Não

Qual?

() Nintendo () Sony Playstation 1 ou 2 () Microsoft
XBox () Outra opção: _____

6. Tem algum dispositivo móvel?

() Sim () Não

Qual?

() Game Boy () Celular () Outra opção:

7. Você joga *games*?

() Sim () Não

Observação para a pesquisadora: se o/a participante nunca jogou *games*, vá para a pergunta 14.

Onde você joga *games*?

() Consoles () Computador () Dispositivos móveis ()

Outra opção: _____

8. Onde você joga *games*?

() em casa () na casa de algum parente () na casa de um amigo () na escola () LAN-house () Outra opção:

9. Geralmente com quem você joga *games*?

() Sozinho () Amigos () Familiares

Outra opção: _____

10. Com que frequência você joga *games*?

() uma vez por mês () uma vez por semana

() 2-3 vezes por semana () 4-6 vezes por semana

() todos os dias () nos finais de semana

() outra opção: _____

11. Geralmente quanto tempo você joga *por sessão*?

() 30 minutos () entre 30–60 minutos () Mais de 1 hora

() Mais de 2 horas () Outra opção: _____

12. Quais são os teus *games* favoritos?

13. Há quanto tempo você estuda Inglês?

Quantas aulas por semana?

() 1 aula () 2 aulas () 3 aulas

() Outra opção: _____

Quais são as tuas notas? _____

14. Você joga *games* em línguas estrangeiras?

() Sim () Não

Qual língua? _____

15. Alguma vez você não conseguiu jogar determinado *game* por não entender os comandos na língua estrangeira?

() Sim () Não

16. Que estratégias/recursos você utiliza para entender os comandos na língua estrangeira?

Observação: a entrevista acima foi utilizada na primeira etapa do estudo 1. Nas demais etapas do estudo 1 e também nas três etapas do estudo 2 foi adicionada uma pergunta (#4) sobre a escola onde os participantes estudavam. Desse modo, as entrevistas das demais etapas contaram com 17 perguntas.

APÊNDICE E – TESTE DE TRADUÇÃO I SEM SCREENSHOTS

São José, ____ de _____ de 2006.

Participante:

TESTE DE TRADUÇÃO I SEM SCREENSHOTS (SÉRIE NFSU)

Parte A

1. Accept: _____

2. Leave race: _____

3. Do you want this stock 206? _____

Parte B

1. Wrong way: _____

2. Winner! Your time: 3:57.27 _____

3. You lost the Outrun! Your time: 28.34

Parte C

1. Career status / Overall wins: _____

2. Subject: See you at the garage: _____

3. Want to avoid losing more bank? _____

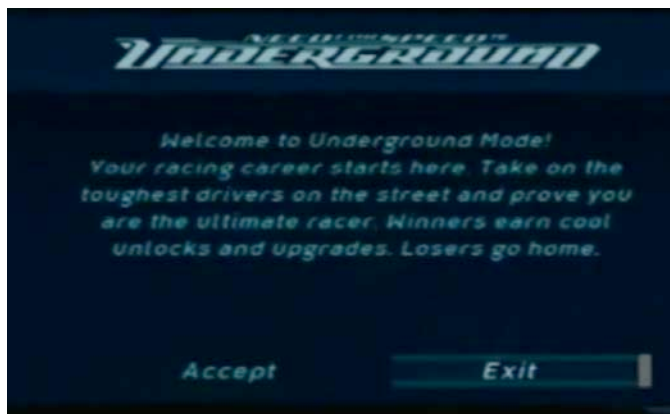
APÊNDICE F - TESTE DE TRADUÇÃO I COM SCREENSHOTS

São José, ____ de ____ de 2006.

Participante: _____

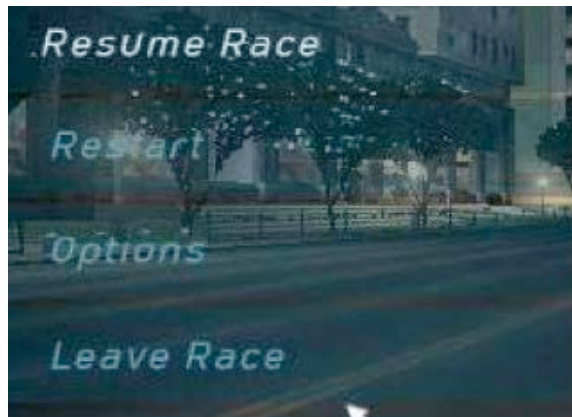
TESTE DE TRADUÇÃO I COM SCREENSHOTS (SÉRIE NFSU)⁴¹⁴

Parte A



1. Accept: _____

⁴¹⁴ Por uma questão de espaço, os *screenshots* estão reduzidos nesse apêndice. Os testes foram aplicados com os *screenshots* no tamanho de uma folha A4.



2. Leave race: _____



3. Do you want this stock 206?
-

Parte B



1. Wrong way: _____



2. Winner! Your time: 3:57.27
-

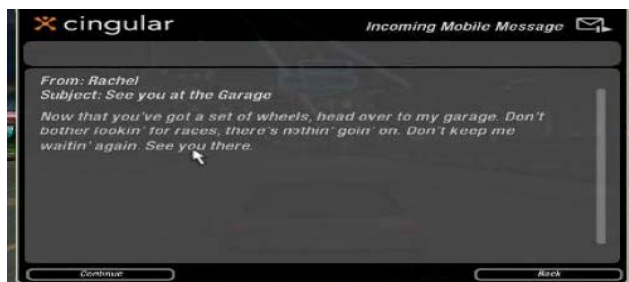
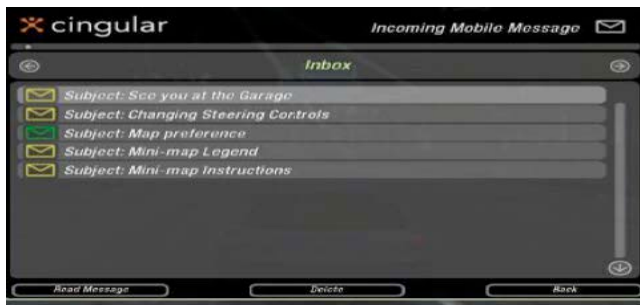


3. You lost the Outrun! Your time: 28.34
-

Parte C



1. Career status / Overall wins:
-



2. Subject: See you at the garage:
-



3. Want to avoid losing more bank?
-

APÊNDICE G – TERMOS DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Termo de Consentimento livre e esclarecido

(Participantes do Estudo 1)

Estamos fazendo um estudo para tentar descobrir se as pessoas aprendem Inglês jogando *games*. Este estudo está sendo desenvolvido como trabalho de conclusão do curso de mestrado⁴¹⁵ em *Estudos da Tradução* (PGET/UFSC). E você está sendo convidado a participar para que conte sua experiência com *games*.

Se você concordar em participar deste estudo, nós lhe faremos algumas perguntas. Desejamos saber quais são os seus *games* favoritos, quanto tempo você joga por vez, com quem você joga, quais são as suas notas em Inglês, etc. Em seguida, faremos testes de tradução. Algumas palavras e frases da série *Need for Speed Underground* foram selecionadas para que você as traduza para Português.

Você pode fazer perguntas em quaisquer momentos em que surgirem dúvidas. E se você decidir não responder todas as perguntas, ou não completar os testes de tradução, você poderá interromper sua participação no estudo, se assim desejar. As perguntas e os testes são sobre coisas que você já experimentou jogando *games*. Não há respostas certas ou erradas, porque isso não é uma prova; e se você não souber responder não há o menor problema.

O seu nome não será revelado em momento algum deste estudo. Para garantir sua privacidade, seu nome será substituído pelo nome de um personagem de um *game*.

A pesquisadora que está conduzindo este estudo se chama Cristiane Denise Vidal e é professora da Escola Estadual Juscelino Kubitschek. Se você desejar esclarecer qualquer dúvida, entre em contato pelo telefone 3258-6457, ou através do e-mail crisvidalfloripa@hotmail.com, ou compareça à escola Juscelino Kubitschek.

Assinar este documento significa que você o leu, ou que ele foi lido para você, e que você deseja participar deste estudo. Se você não

415 Inicialmente, essa pesquisa era parte da dissertação de mestrado.

desejar participar, não assine este documento. Lembramos que participar deste estudo depende de sua vontade, e que ninguém será penalizado nem terá suas notas prejudicadas se não assinar este documento, ou mesmo se mudar de idéia mais tarde.

Ao assinar este documento, você, também, declara ter recebido uma cópia deste termo de consentimento.

Assinatura do participante:

Assinatura da pesquisadora:

Termo de Consentimento livre e esclarecido

(Representante legal do/a participante do estudo 1)

Sua filha⁴¹⁶ foi convidada a participar de uma pesquisa sobre o aprendizado de Inglês através de *games*. Esta pesquisa está sendo desenvolvida como trabalho de conclusão do curso de mestrado em *Estudos da Tradução* (PGET/UFSC). Sua filha foi selecionada como uma possível participante porque ela *não* joga *games*. Pedimos para que você leia este documento antes de autorizar a participação da sua filha, e que questione a pesquisadora em caso de dúvidas.

Sobre a pesquisa: O propósito desta pesquisa é investigar se as pessoas aprendem inglês jogando *games*. Se você concordar com a participação da sua filha, ela responderá uma entrevista contendo 16 perguntas sobre sua rotina com *games* e também sobre seu desempenho em Inglês; e, em seguida, ela fará testes de tradução com comandos da série *Need for Speed: Underground*. O procedimento deverá durar, aproximadamente, uma hora. Nem a entrevista, nem os testes de tradução oferecerem riscos aos participantes.

Privacidade: Para garantir a privacidade dos participantes, seus nomes serão substituídos pelo nome de um personagem de *game*. Este termo de consentimento e os dados obtidos através da entrevista e dos testes de tradução serão guardados sigilosamente, durante e após o término desta pesquisa. Voluntariedade: Sua decisão em permitir, ou não, a participação da sua filha não afetará nem a atual, nem a futura relação dela com a pesquisadora ou com a escola. Se você permitir que sua filha participe deste estudo, você está livre para mudar de idéia sem que isso afete o seu relacionamento com a pesquisadora ou com a escola. Além disso, sua filha pode deixar de participar do estudo a qualquer momento.

A pesquisadora que está conduzindo esta pesquisa se chama Cristiane Denise Vidal e é professora da Escola Estadual Juscelino Kubitschek. Se você desejar esclarecer qualquer dúvida, entre em contato pelo telefone 3258-6457, ou através do e-mail crisvidalfloripa@hotmail.com, ou compareça à escola Juscelino Kubitschek.

416 Foram elaborados 3 TCLE para os representantes legais: i) um para representantes de meninas *gamers*; ii) um para representantes de meninas não-*gamers*; e iii) um para representantes de meninos *gamers*.

Eu,

_____ declaro ter lido e discutido o conteúdo do presente termo de consentimento e concordo com a participação da minha filha neste estudo, de forma livre e esclarecida.

Também declaro ter recebido cópia deste termo de consentimento.

Assinatura do responsável:

Assinatura da pesquisadora:

Termo de Consentimento livre e esclarecido (Participante do Estudo 2)

Estamos fazendo um estudo para tentar descobrir se as pessoas aprendem Inglês jogando *games*. Este estudo está sendo desenvolvido como trabalho de conclusão do curso de mestrado em *Estudos da Tradução* (PGET/UFSC). Você está sendo convidado a participar para que conte sua experiência com *games*.

Se você concordar em participar deste estudo, nós lhe faremos algumas perguntas. Desejamos saber quais são os seus *games* favoritos, quanto tempo você joga por vez, com quem você joga, quais são as suas notas em Inglês, etc. Em seguida, faremos uma paráfrase. Algumas telas do *game The Sims* foram selecionadas para que você explique (em Português) o que faz em cada uma delas enquanto joga.

Você pode fazer perguntas em quaisquer momentos em que surgirem dúvidas. E se você decidir não responder todas as perguntas, ou não completar a paráfrase, você poderá interromper sua participação no estudo, se assim desejar. As perguntas e a paráfrase são sobre coisas que você já experimentou jogando *games*. Não há respostas certas ou erradas, porque isso não é uma prova; e se você não souber responder não há o menor problema.

O seu nome não será revelado em momento algum deste estudo. Para garantir sua privacidade, seu nome será substituído pelo nome de um personagem de um *game*. A pesquisadora que está conduzindo este estudo se chama Cristiane Denise Vidal e é professora da Escola Estadual Juscelino Kubitschek. Se você desejar esclarecer qualquer dúvida, entre em contato pelo telefone 3258-6457, ou através do e-mail crisvidalfloripa@hotmail.com, ou compareça à escola Juscelino Kubitschek.

Assinar este documento significa que você o leu, ou que ele foi lido para você, e que você deseja participar deste estudo. Se você não deseja participar, não assine este documento. Lembramos que participar deste estudo depende de sua vontade, e que ninguém será penalizado nem terá suas notas prejudicadas se não assinar este documento, ou mesmo se mudar de idéia mais tarde.

Ao assinar este documento, você, também, declara ter recebido uma cópia deste termo de consentimento.

Assinatura do participante:

Assinatura da pesquisadora:

Termo de Consentimento livre e esclarecido ⁴¹⁷

(Representante legal do/a participante do estudo 2)

Seu filho foi convidado a participar de uma pesquisa sobre o aprendizado de Inglês através de *games*. Esta pesquisa está sendo desenvolvida como trabalho de conclusão do curso de mestrado em *Estudos da Tradução* (PGET/UFSC). Seu filho foi selecionado como um possível participante porque ele joga *games*. Pedimos para que você leia este documento antes de autorizar a participação de seu filho, e que questione a pesquisadora em caso de dúvidas.

Sobre a pesquisa: O propósito desta pesquisa é investigar se as pessoas aprendem inglês jogando *games*. Se você concordar com a participação de seu filho, ele responderá uma entrevista contendo 17 perguntas sobre sua rotina com *games* e também sobre seu desempenho em Inglês; e, em seguida, ele fará uma paráfrase. Algumas telas do *game The Sims* foram selecionadas e seu filho explicará (em Português) o que faria em cada tela do *game* se ele estivesse jogando. O procedimento deverá durar, aproximadamente, uma hora. Nem a entrevista, nem a paráfrase oferecerem riscos aos participantes.

Privacidade: Para garantir a privacidade dos participantes, seus nomes serão substituídos pelo nome de um personagem de *game*. Este termo de consentimento e os dados obtidos através da entrevista e da paráfrase serão guardados sigilosamente, durante e após o término desta pesquisa. Voluntariedade: Sua decisão em permitir, ou não, a participação de seu filho não afetará nem a atual, nem a futura relação dele com a pesquisadora ou com a escola. Se você permitir que seu filho participe deste estudo, você está livre para mudar de ideia sem que isso afete o seu relacionamento com a pesquisadora ou com a escola. Além disso, seu filho pode deixar de participar do estudo a qualquer momento.

A pesquisadora que está conduzindo esta pesquisa se chama Cristiane Denise Vidal e é professora da Escola Estadual Juscelino Kubitschek. Se você desejar esclarecer qualquer dúvida, entre em contato pelo telefone 3258-6457, ou através do e-mail crisvidalfloripa@hotmail.com, ou compareça à escola Juscelino Kubitschek.

Eu,

417 Foram elaborados 4 TCLE para os representantes legais: i) um para representantes de meninas *gamers*; ii) um para representantes de meninas não-*gamers*; iii) um para representantes de meninos *gamers*; e iv) um para representantes de meninos não-*gamers*.

declaro ter lido e discutido o conteúdo do presente termo de consentimento e concordo com a participação de meu filho neste estudo, de forma livre e esclarecida. Também declaro ter recebido cópia deste termo de consentimento.

Assinatura do responsável:

Assinatura da pesquisadora:

APÊNDICE H – ENTREVISTAS DA PRIMEIRA ETAPA: ESTUDO 1

RESULTADO

Perguntas: Nome
Idade
Série escolar

<i>Link</i>	15 1º ano do ensino médio
<i>Super Mario</i>	10 5ª
<i>Princesa Zelda</i>	13 8ª
<i>Princesa Peach</i>	11 5ª
<i>Princesa Daphne</i>	10 5ª

Perguntas: Tem computador em casa?
Tem algum console para *games*? Qual?
Tem algum dispositivo móvel?⁴¹⁸

<i>Link</i>	Sim Não Não
<i>Super Mario</i>	Sim Sim, PlayStation Sim, celular

418 Durante a coleta de dados iniciais para elaboração das entrevistas descobri que eles usavam o termo “dispositivo móvel” para se referir a consoles portáteis como DS-Nintendo, Game Boy e similares. Para fins dessa pesquisa, incluí os *games* jogados em celulares nessa mesma categoria.

<i>Princesa Zelda</i>	Sim Sim, PlayStation Não
<i>Princesa Peach</i>	Sim Não Sim, celular
<i>Princesa Daphne</i>	Não Sim, PlayStation (do irmão) Sim, celular

Perguntas: Você joga *games*? *onde (plataforma)?*

Onde você joga *games (local)?*

Geralmente com quem você joga?

<i>Link</i>	Sim, computador; Em casa; Sozinho
<i>Super Mario</i>	Sim, computador e console Em casa ou na casa de parentes; Amigos
<i>Princesa Zelda</i>	Sim, computador e console; Em casa; Sozinha
<i>Princesa Peach</i>	Computador e celular: apenas jogou Mickey Mouse; Em casa (sobre o game acima); Amigos (eles jogam mais)
<i>Princesa Daphne</i>	Computador e celular: apenas jogou Pokémon; Em casa ou na casa de parentes (sobre o game acima); Sozinha ou com parentes

Perguntas: Com que frequência você joga *games*?
 Geralmente quanto tempo você joga por sessão?
 Quais são os teus *games* favoritos?

<i>Link</i>	Todos os dias; Mais de duas horas; Série NFSU, Tibia e Unreal
<i>Super Mario</i>	Finais de semana; Entre 30-60 minutos; Série NFSU e GTA
<i>Princesa Zelda</i>	Todos os dias; Mais de duas horas; <i>Zelda, The Sims, Mario K. Age of Empires</i>
<i>Princesa Peach</i>	Raramente; Entre 30-60 minutos (Mickey); Mickey (jogou o game apenas duas vezes), Snake
<i>Princesa Daphne</i>	Raramente; 30 minutos (Pokémon); <i>Pokémon (jogou o game apenas duas vezes), e joga mini-games no celular</i>

Perguntas: Há quanto tempo você estuda Inglês? Quantas aulas por semana? Quais são tuas notas?

Você joga *games* em línguas estrangeiras? Qual/quais?

Alguma vez você não conseguiu jogar determinado *game* por não entender os comandos na língua estrangeira?

Que estratégias ou recursos você utiliza para entender os comandos na LE?

<i>Link</i>	Desde a 1ª série, duas aulas, 8,0; Sim, Inglês; Sim; Continuo Jogando!
<i>Super Mario</i>	Este é o primeiro ano, três aulas, 7,0; Sim, Inglês; Sim; Pergunto para outra pessoa.
<i>Princesa Zelda</i>	Desde a 5ª série, três aulas, 7,0; Sim, Inglês; Não; Dicionários.
<i>Princesa Peach</i>	Na pré-escola e agora na 5ª série, três aulas, 9,0; Sim, Inglês; Não; Continuar Jogando
<i>Princesa Daphne</i>	Nos primeiros anos escolares, três aulas, 7,0; Sim, Inglês e Espanhol; Não; Peço ajuda para o irmão mais velho ou uso dicionários.

APÊNDICE I - Resultado do teste de tradução I sem *screenshots*

Elementos linguísticos	Participantes				
Nível 1	Gamers			Não-gamers	
	<i>Link</i>	<i>Super Mario</i>	<i>Princess Zelda</i>	<i>Princess Peach</i>	<i>Princess Daphne</i>
1. Accept:	Aceito	Continue	Continuar	ACESSO	Entrar
2. Leave race:	Sem resposta	Corida [sic]	Sem resposta	Sem resposta	Recet [sic]
3. Do you want this stock 206?	Sem resposta	Você ganhou 206 real [sic]	Sem resposta	Sem resposta	Sem resposta

Elementos linguísticos	Participantes				
Nível 2	Gamers			Não-gamers	
	<i>Link</i>	<i>Super Mario</i>	<i>Princess Zelda</i>	<i>Princess Peach</i>	<i>Princess Daphne</i>
1. Wrong way:	Sem resposta	Sem resposta	Sem resposta	Sem resposta	Sem resposta
2. Winner! Your time: 3:57.27	Venceu! Seu tempo 3:57.27	Você! Consegui o de tempo 3:57.27	Você conseguiu o tempo de 3:57.27	Sem resposta	Sem resposta
3. You lost the Outrun! Your time: 28.34	Você perdeu ---! Seu tempo 28.34	Sem resposta	Sem resposta	Você está atrasado! Olhe o tempo! 28:34	Sem resposta

Elementos linguísticos	Participantes				
Nível 3	<i>Gamers</i>			<i>Não-gamers</i>	
	<i>Link</i>	<i>Super Mario</i>	<i>Princess Zelda</i>	<i>Princess Peach</i>	<i>Princess Daphne</i>
1. Career status / Overall wins:	Caracte- rística do	Sem resposta	Sem resposta	Sem resposta	Sem respost a
2. Subject: See you at the garage:	Objetiv o:	Sair da garagem	Sem resposta	Objetivo: chegar até a garagem	Sem respost a
3. Want to avoid losing more bank?	Sem respost a	Você tem no banco?	Sem resposta	Sem resposta	Sem respost a

APÊNDICE J - Resultado do teste de tradução I com *screenshots*

Elementos linguísticos	Participantes				
Nível 1	Gamers			Não-gamers	
	<i>Link</i>	<i>Super Mario</i>	<i>Princess Zelda</i>	<i>Princess Peach</i>	<i>Princess Daphne</i>
1. Accept:	Aceito	Continue	Continuar	voltar (sic)	Entrar
2. Leave race:	Sair corrida	corrida	começar a corrida	salvar o jogo	Recet [sic]
3. Do you want this stock 206?	Você quer este carro?	Pejo 206 [sic]	Você está certo	Você quer trocar para o carro 206?	Sem respost

Elementos linguísticos	Participantes				
Nível 2	Gamers			Não-gamers	
	<i>Link</i>	<i>Super Mario</i>	<i>Princess Zelda</i>	<i>Princess Peach</i>	<i>Princess Daphne</i>
1. Wrong way:	Contra mão	Tá Contra mão	contra mão	Contra-mão	Eu estou ao contrário
2. Winner! Your time: 3:57.27	Venceu ! Seu tempo 3:57.27	Você conseguiu de tempo 3:57.27	Você conseguiu de tempo 3:57.27	Vamos! Veja a hora 3:57.27	Tempo para iniciar
3. You lost the Outrun! Your time: 28.34	Você perdeu ---! Seu tempo 28.34	Ele perdeu em último! E o tempo dele é 28.34	Você perdeu! tempo 28.34	sem respost a	Tempo para terminar

Elementos linguísticos	Participantes				
Nível 3	Gamers			Não-gamers	
	<i>Link</i>	<i>Super Mario</i>	<i>Princess Zelda</i>	<i>Princess Peach</i>	<i>Princess Daphne</i>
1. Career status / Overall wins:	Carreira Status	Sem resposta	status da corrida	Recordes batidos	Sem resposta
2. Subject: See you at the garage:	Objetivo: Você deve ir a garagem	Ganhou uma mensagem	Sem resposta	Objetivo: ir até uma garagem	Botar o carro na garagem
3. Want to avoid losing more bank?	Sem resposta	Ele perdeu dinheiro	Sem resposta	Sem resposta	Sem resposta

APÊNDICE K - TESTE DE TRADUÇÃO II SEM SCREENSHOTS

São José, ____ de _____ de 2006.

Participante: _____

TESTE DE TRADUÇÃO II SEM SCREENSHOTS (SÉRIE NFSU)

Parte A

1. Accept: _____
2. Exit: _____
3. Back: _____
4. Next: _____
5. Quit: _____
6. Restart race? _____
7. Leave race: _____
8. Are you sure you want to quit?

9. Would you like to enter the shop?

10. Do you want to overwrite previously saved game?

Parte B

1. Completed 14% _____
2. Wrong way: _____
3. Avoided accident: _____
4. Bank Reward: 50 _____
5. Race over: _____
6. Power slide: _____
7. Winner! Your time: 3:57.27

8. You finished second! Your score: 12,919

10. You lost the Outrun! Your time: 28.34

11. Congratulations! You have unlocked tear level 1 vinyls!

Parte C

1. Keyboard configuration

2. Overall Career statistics

3. Your racing career starts here

3. Losers go home

4. Incoming mobile message

5. Straight line breaking

6. Subject: SMS instructions

8. The objective of an outrun race is to gain the lead from your opponent... and then lose them!

9. The driver that finishes last on each lap is eliminated.

10. Now that you've got a set of wheels, head over to my garage. Don't bother lookin' for races, there's nothin' goin' on. Don't keep me waitin' again. See you there.

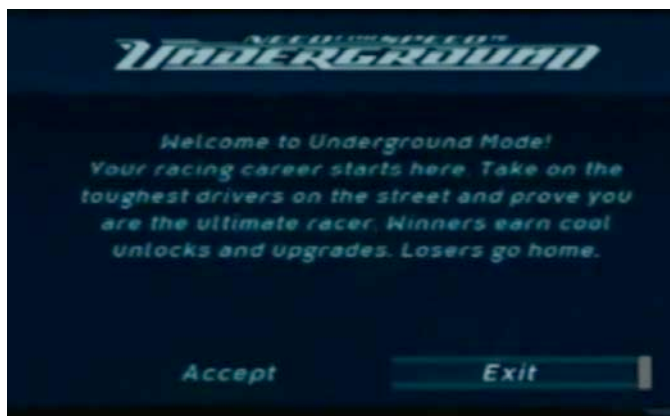
APÊNDICE L - TESTE DE TRADUÇÃO II COM SCREENSHOTS

São José, ____ de ____ de 2006.

Participante: _____

TESTE DE TRADUÇÃO II COM SCREENSHOTS (série NFSU)

Parte A



1. Accept: _____

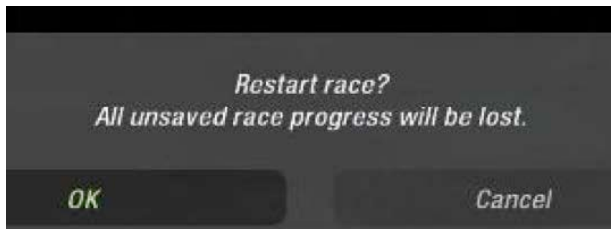
2. Exit: _____



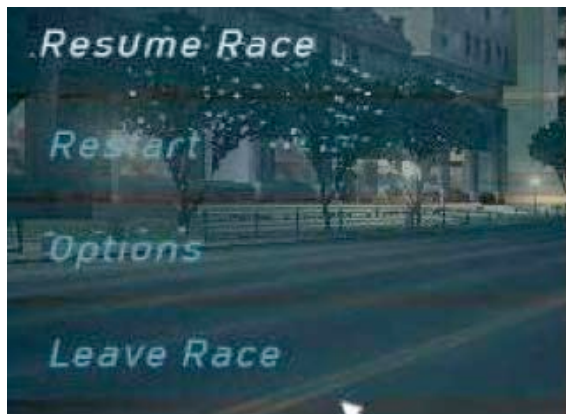
3. Back: _____

4. Next: _____

5. Quit: _____



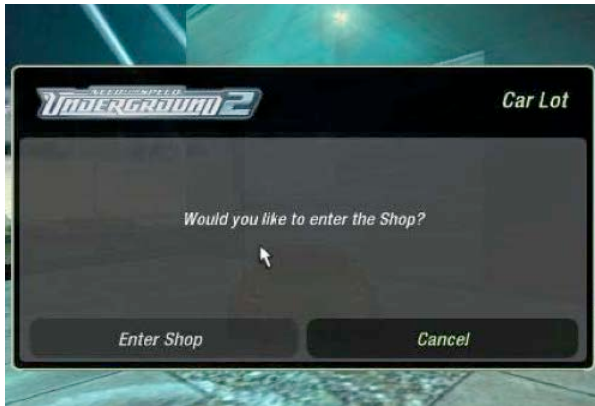
6. Restart race? _____



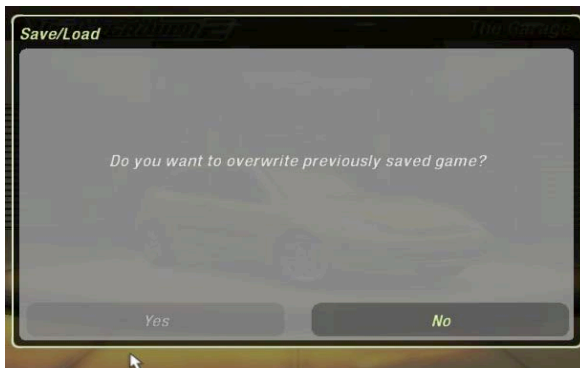
7. Leave race: _____



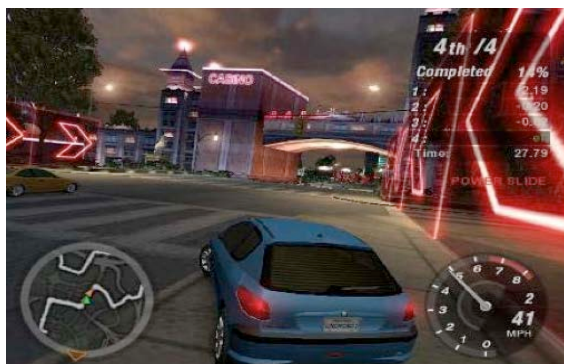
8. Are you sure you want to quit?
- _____



9. Would you like to enter the shop?



10. Do you want to overwrite previously saved game?

Parte B

1. Completed 14% _____



2. Wrong way: _____



3. Avoided accident: _____



4. Bank Reward: 50 _____



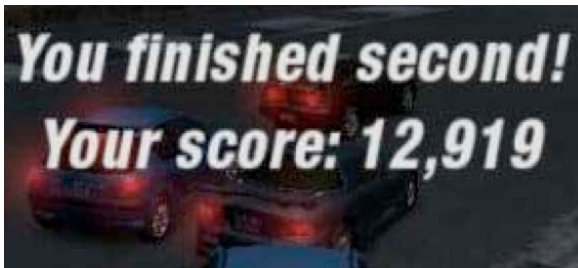
5. Race over: _____



6. Power slide: _____



7. Winner! Your time: 3:57.27
-



8. You finished second! Your score: 12,919
-

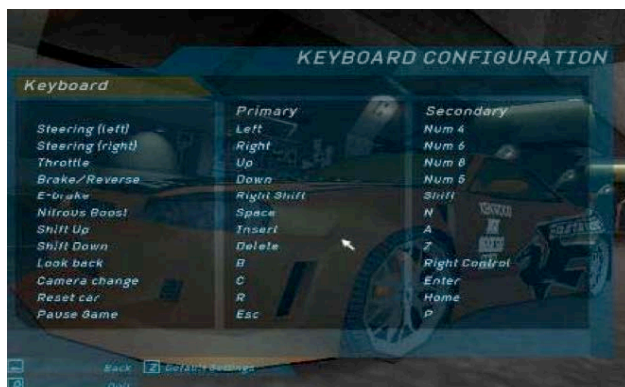


9. You lost the Outrun! Your time: 28.34
-



11. Congratulations! You have unlocked tear level 1 vinyls!
-

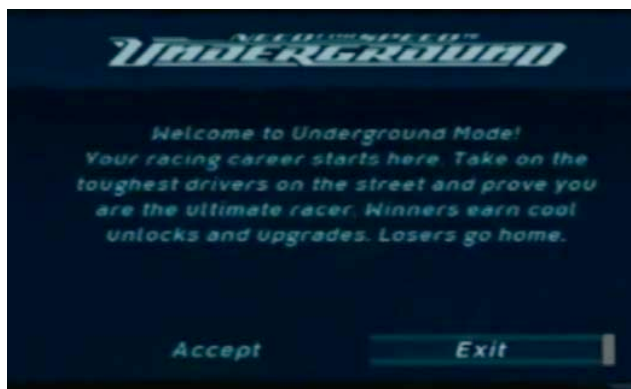
Parte C



1. Keyboard configuration
-



2. Overall Career statistics

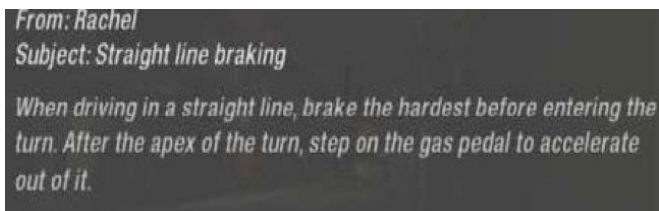


3. Your racing career starts here.

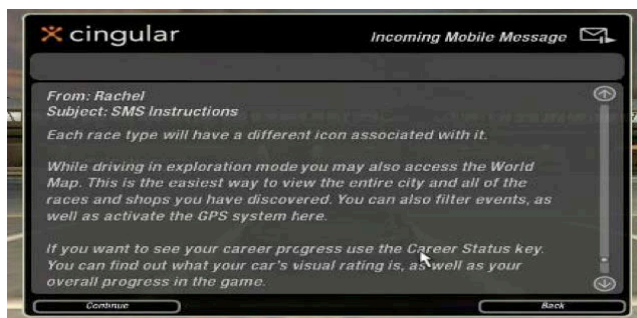
4. Losers go home.



4. Incoming mobile message



5. Straight line breaking



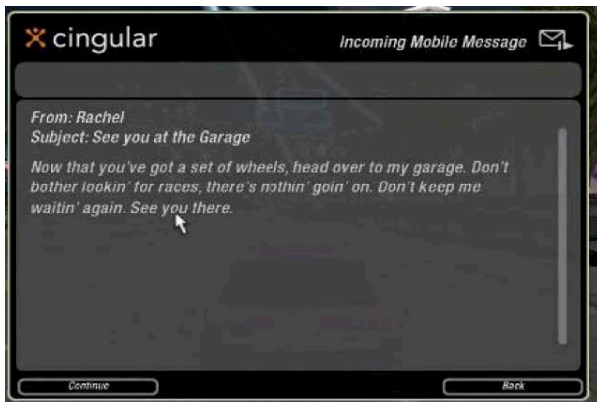
6. Subject: SMS instructions
-



7. The objective of an outrun race is to gain the lead from your opponent... and then lose them!
-



8. The driver that finishes last on each lap is eliminated.
-



10. Now that you've got a set of wheels, head over to my garage. Don't bother lookin' for races, there's nothin' goin' on. Don't keep me waitin' again. See you there.
-
-

APÊNDICE M – ENTREVISTAS SEGUNDA ETAPA: ESTUDO 1

RESULTADO

Perguntas: Nome

Idade

Série escolar

<i>Link</i>	15
	1º ano do ensino médio

<i>Super Mario</i>	10
	5ª

<i>Princesa Zelda</i>	13
	8ª

<i>Chun Li</i>	14
	8ª

<i>Lara Croft</i>	14
	8ª

Perguntas: Tem computador em casa?

Tem algum console para *games*? Qual?

Tem algum dispositivo móvel?

<i>Link</i>	Sim
	Não
	Não

Super Mario Sim
 Sim, PlayStation
 Sim, celular

Princesa Zelda Sim
 Sim, PlayStation
 Não

Chun Li Sim
 Não
 Sim, celular

Lara Croft Sim
 Não
 Sim, celular

Perguntas: Você joga *games*? *onde (plataforma)?*
 Onde você joga *games (local)?*
 Geralmente com quem você joga?

Link Sim, computador;
 Em casa;
 Sozinho

Super Mario Sim, computador e console
 Em casa ou na casa de
 parentes; Amigos

Princesa Zelda Sim, computador e console;
 Em casa;
 Sozinha

Chun Li Jogou uma única vez no
 computador;
 Uma única vez com
 amigos;
 Uma única vez.

<i>Lara Croft</i>	Nunca jogou <i>games</i> ; Nunca jogou, pois os pais não permitem; Nunca jogou.
-------------------	--

Perguntas: Com que frequência você joga *games*?
Geralmente quanto tempo você joga por sessão?
Quais são os teus *games* favoritos?

<i>Link</i>	Todos os dias; Mais de duas horas; Série NFSU, Tibia e Unreal
-------------	---

<i>Super Mario</i>	Finais de semana; Entre 30-60 minutos; Série NFSU e GTA
--------------------	---

<i>Princesa Zelda</i>	Todos os dias; Mais de duas horas; <i>Zelda, The Sims, Mario K.</i> <i>Age of Empires</i>
-----------------------	--

<i>Chun Li</i>	Jogou uma única vez; 30 minutos; Jogou NFSU
----------------	---

<i>Lara Croft</i>	Nunca Jogou;
-------------------	--------------

Perguntas: Há quanto tempo você estuda Inglês? Quantas aulas
por semana? Quais são tuas notas?

Você joga *games* em línguas estrangeiras? Qual/quais?





Alguma vez você não conseguiu jogar determinado
game por não entender os comandos na língua
estrangeira?








































Que estratégias ou recursos você utiliza para entender
os comandos na LE?

<i>Link</i>	Desde a 1ª série, duas aulas, 8,0; Sim, Inglês; Sim; Continuo Jogando!
<i>Super Mario</i>	Este é o primeiro ano, três aulas, 7,0; Sim, Inglês; Sim; Pergunto para outra pessoa.
<i>Princesa Zelda</i>	Desde a 5ª série, três aulas, 7,0; Sim, Inglês; Não; Dicionários.
<i>Chun Li</i>	Desde a 4ª série, três aulas, 6,0; NFSU:2 estava em inglês; Não; Clicar até chegar em algum lugar.
<i>Lara Croft</i>	Desde a 5ª série, há cinco anos no CCAA, três aulas, 10,0; Nunca jogou.












APÊNDICE N – RESULTADO DO TESTE DE TRADUÇÃO II SEM SCREENSHOTS

LEGENDA

		Exemplos
Traduções adequadas	 Funcional típica: é aquela que corresponde aos significados encontrados em dicionários bilíngues, ou ainda aos seus sinônimos.	<i>Accept</i> = aceito
	 Funcional: é aquela que difere da funcional típica, mas não altera o propósito inicial do comando na LA.	<i>Accept</i> = continuar
Traduções inadequadas	 Equivocada: é aquela que traz significados contrários àqueles encontrados em dicionários bilíngues e/ou altera o propósito inicial do comando na LA.	<i>Leave race</i> = salvar o jogo
	 Inacabada: é aquela que embora tenha itens que correspondem às definições de funcional típica ou funcional não traduz os itens essenciais para o seu entendimento.	<i>Leave race</i> = corrida











































Nível 1	Participantes				
	Gamers			Não-gamers	
	Super Mario	Link	Princess Zelda	Chun Li	Lara Croft
1. Accept:	entrar 	Aceito 	continuar 	Sem resposta	aceitar 
2. Exit:	Sair 	Sair 	Sair 	sair 	saída 
3. Back:	dinheiro 	dinheiro 	Sem resposta	atrás 	anterior 
4. Next:	carregando 	Próximo 	Sem resposta	continuar 	próximo 
5. Quit:	Sem resposta	Volta para o menu 	sair 	sair 	terminar (ou algo parecido com isso) 
6. Restart race?	reiniciar a corrida 	Correr de novo 	recomeçar a corrida 	salvar? 	recomeçar a corrida? 
7. Leave race:	jogar a corrida [sic] 	Sair da corrida 	Sem resposta	Sem resposta	corrida: 
8. Are you sure you want to quit?	Sem resposta	Você tem certeza que deseja voltar 	Você deseja sair 	Você está certo ... sair? 	você tem certeza que você quer terminar? 
9. Would you like to enter the shop?	Sem resposta	Você quer entrar na loja? 	Sem resposta	Sem resposta	você gostaria de entrar no shopping? 
10. Do you want to overwrite previousl y saved game?	você que gravar o jogo 	já existe uma gravação deseja salvar o jogo? 	Você deseja salvar [sic] este jogo 	você deseja salvar o jogo? 	Sem resposta

	Participantes				
	Gamers			Não-gamers	
Nível 2	Super Mario	Link	Princess Zelda	Chun Li	Lara Croft
1. Completed 14%	completo 14%	14% completo	completou 14%	Concluí-do 14%	Completo 14%
2. Wrong way:	Sem resposta	contra mão	Sem resposta	Sem resposta	caminho errado
3. Avoided accident:	aconteceu um acidente	Acidente	Sem resposta	Sem resposta	acidente envolvido
4. Bank Reward: 50	Sem resposta	Dinheiro recarregado: 50	Sem resposta	Sem resposta	Sem resposta
5. Race over:	Sem resposta	corrida Acabada	Perdeu a corrida	Sem resposta	a corrida acabou
6. Power slide:	Sem resposta	Sem resposta	Sem resposta	Sem resposta	Sem resposta
7. Winner! Your time: 3:57.27	conseguiu! De tempo 3:57.27	Venceu! Seu time: 3:57.27	3:57.27 Você ganhou! tempo 3:57.27	Sem resposta	! Seu tempo 3:57:27
8. You finished second! Your score: 12,919	Sem resposta	Você terminou em segundo! pontos: 12,919	Sem resposta	você acabou em segundo! ... 12,919	você terminou em Segundo. Seus pontos: 12,919
9. You lost the Outrun! Your time: 28.34	Sem resposta	Você perdeu esse turno. Seu tempo 28.34	Sem resposta	Sem resposta	Você perdeu Seu tempo: 28.34
10. Congratulations! You have unlocked tear level 1 vinyls!	Sem resposta	Parabéns. Você abriu 1 level	Congratulações! Você abriu o level 1	Sem resposta	Parabéns! Você Destrancou a fase 1



	Participantes				
	Gamers		Não-gamers		
Nível 3	Super Mario	Link	Princess Zelda	Chun Li	Lara Croft
1. Keyboard configuration	Sem resposta	configuração o chave 	configuração 	Sem resposta	Configuração 
2. Overall Career statistics	Sem resposta	estatísticas da carreira 	Sem resposta	Sem resposta	Sem resposta
3. Your racing career starts here	Sem resposta	Sua carreira de corridas começa aqui 	Sem resposta	Sem resposta	sua corrida começa aqui 
4. Losers go home	Sem resposta	Sem resposta	ir para garagem 	Sem resposta	perde dores vão para casa 
5. Incoming mobile message	ganhou uma mensagem 	Sem resposta	Sem resposta	Sem resposta	Sem resposta
6. Straight line breaking	Sem resposta	Sem resposta	Sem resposta	Sem resposta	Sem resposta
7. Subject: SMS instructions	Sem resposta	objetivo: SMS instruções 	Sem resposta	objetivo: SMS instruções 	Sem resposta
8. The objective of an outrun race is to gain the lead from your opponent ... and then lose them!	Sem resposta	Sem resposta	Sem resposta	Sem resposta	Sem resposta
9. The	Sem	O motorista	Sem	Sem	Sem

























driver that finishes last on each lap is eliminated.	resposta	acabou perdendo a volta está eliminado ↑	resposta	resposta	resposta
10. Now that you've got a set of wheels, head over to my garage. Don't bother lookin' for races, there's nothin' goin' on. Don't keep me waitin' again. See you there.	Sem resposta	Sem resposta	Sem resposta	Sem resposta	Sem resposta

APÊNDICE O – RESULTADO DO TESTE DE TRADUÇÃO II COM SCREENSHOTS

	Participantes				
	Gamers		Não-gamers		
Nível 1	Super Mario	Link	Princess Zelda	Chun Li	Lara Croft
1. Accept:	Entrar 	Aceito 	começar 	Continuar 	Aceito 
2. Exit:	Sair 	Sair 	sair 	Sair 	Sair 
3. Back:	dar a curva 	Dinheiro 	Voltar ao menu 	Voltar 	Voltar 
4. Next:	continuar 	Próximo 	ir 	Seguir 	Próximo 
5. Quit:	Sem resposta	Volta ao menu 	sair 	Sem resposta	Sair 
6. Restart race?	entrar na corrida [sic] 	Correr de novo 	recomeçar a corrida 	Sem resposta	recomeçar a corrida? 
7. Leave race:	Sem resposta	Sair da corrida 	escolher a corrida 	Sem resposta	Sem resposta
8. Are you sure you want to quit?	Sem resposta	Vc tem certeza [sic] q qr voltar 	Você deseja sair 	Você está 	you tem certeza que você quer sair? 
9. Would you like to enter the shop?	você entro no shop 	Vv qr entrar na loja 	Você deseja entrar na loja 	Sem resposta	você gostaria de entrar na loja? 
10. Do you want to overwrite previously saved game?	voce quer salvar [sic] 	Deseja salvar em cima 	Você deseja salvar o jogo 	Você gostaria de salvar o jogo? 	Você quer salvar o jogo? 









	Participantes				
	<i>Gamers</i>		<i>Não-gamers</i>		
Nível 2	Super Mario	Link	Princess Zelda	Chun Li	Lara Croft
1. Completed 14%	Completo 14 % ✔	14% complete [sic] ✔	completou 14% ✔	Completa-do 14% ✔	14 % completa-do ✔
2. Wrong way:	estar indo contra mau [sic] ✔	Contra-mão ✔	contra-mão ✔	contra mão ✔	caminho errado ✔
3. Avoided accident:	Aconteceu um acidente ✖	Sem resposta	cuidado com acidente ✖	Aconteceu acidente ✖	Atenção, acidente ✖
4. Bank Reward: 50	dinheiro 50 ↑	dinheiro recarregado ↑	50 reais você conseguiu ↑	Total de pontos: 50 ↑	50 bonus no banco ↑
5. Race over:	perdeu a corrida [sic] ✖	corrida Acabada ✔	Perdeu a corrida ✖	Acabou ↑	acabou a corrida ✔
6. Power slide:	Sem resposta	Sem resposta	ultrapassou a velocidade ✖	Grande curva ↑	Sem resposta
7. Winner! Your time: 3:57.27	você conseguiu de tempo ↓	Venceu! Seu time : 3:57.27 ↑	Você ganhou! tempo: 3:57.27 ↑	Sem resposta	Cuidado! Seu tempo: 3:57.27 ↓
8. You finished second! Your score: 12,919	Sem resposta	Vc acabou em segundo! Seus pontos: 12.918 ✔	Você finalizou com segundo score de 12,919 ✔	Você terminou em Segundo! seu ... 12,919 ✔	Você terminou Seus pontos: 12,919 ↓
9. You lost the Outrun! Your time: 28.34	Sem resposta	Vc perdeu esse turno! Seu tempo: 28.34 ↑	Você perdeu o jogo com tempo: 28.34 ↑	... ! Seu tempo: 28.34 ↓	Você perdeu o Seu tempo: 28.34 ↑
10. Congratulations! You have	Sem resposta	Parabéns! Vc conseguiu abrir level	Congratulações! Você destravou o level 1. ↑	! Você tem ↓	Parabéns! Você Desblocou a

unlocked tear level 1 vinyls!		1 			fase 1. 
-------------------------------------	--	---	--	--	--

	Participantes				
	<i>Gamers</i>		<i>Não-gamers</i>		
Nível 3	Super Mario	Link	Princess Zelda	Chun Li	Lara Croft
1. Keyboard configuration	Sem resposta	Configurações de controles [sic] 	configurações do teclado 	controle 	configurações do teclado 
2. Overall Career statistics		estatus da carreira 	estatísticas da corrida 	estatísticas da corrida 	Estatísticas das opções 
3. Your racing career starts here	Sem resposta	Sua carreira de corrida começa agora começa aqui [sic] 	Sem resposta	Sem resposta	sua corrida começa aqui 
4. Losers go home	Sem resposta	Sem resposta	ir pra casa 	Va [sic] 	perdedores vão para casa 
5. Incoming mobile message	voce ganhou uma mensa-ge [sic] 	mensagem 	caixa de entrada de mensagens 	Sem resposta	mensagens 
6. Straight line breaking	Sem resposta	Sem resposta	Sem resposta	Sem resposta	algo quebrado 
7. Subject: SMS instructions	Sem resposta	Objetivo: SMS instruções 	caixa de entrada de mensagens 	: instruções SMS 	instruções de 
8. The objective of an outrun race is to gain the	Sem resposta	Sem resposta	O objetivo da corrida é vencer o oponente 	Sem resposta	Sem resposta

lead from your opponent... and then lose them!					
9. The driver that finishes last on each lap is eliminated.	Sem respos-ta	O motorista acabou em a corrida esta eliminado ↑	Sem resposta	Sem respost a	O motorista que terminou primeiro ... ↓
10. Now that you've got a set of wheels, head over to my garage. Don't bother lookin' for races, there's nothin' goin' on. Don't keep me waitin' again. See you there.	Sem respos-ta	Sem resposta	Sem resposta	Sem respost a	Sem resposta

APÊNDICE P – TOTAL DE ACERTO INDIVIDUAL NAS TRADUÇÕES

Resultado do teste de tradução II sem screenshots	
	<i>Gamer</i>
Participante	Super Mario
Total de questões desse teste	30
Total de traduções realizadas pelo participante	11
Traduções típicas 	elementos obrigatórios: 2
	elementos de <i>feedback</i> : 1
	elementos eventuais: 0
	Total: 3 
Traduções funcionais 	elementos obrigatórios: 1
	elementos de <i>feedback</i> : 1
	elementos eventuais: 1
	Total: 3 
Total das traduções adequadas	6
Traduções incorretas 	elementos obrigatórios: 3
	elementos de <i>feedback</i> : 1
	elementos eventuais: 0
	Total: 4 
Traduções incompletas 	elementos obrigatórios: 1
	elementos de <i>feedback</i> : 0
	elementos eventuais: 0
	Total: 1 
Total das traduções inadequadas	5

Resultado do teste de tradução II com <i>screenshots</i>	
	<i>Gamer</i>
Participante	Super Mario
Total de questões desse teste	30
Total de traduções realizadas pelo participante	15
Traduções típicas ✓	Elementos obrigatórios: 1
	Elementos de <i>feedback</i> : 2
	Elementos eventuais: 0
	Total: 3✓
Traduções funcionais ⬆	Elementos obrigatórios: 3
	Elementos de <i>feedback</i> : 1
	Elementos eventuais: 1
	Total: 5⬆
Total das traduções adequadas	8
Traduções incorretas ✗	Elementos obrigatórios: 1
	Elementos de <i>feedback</i> : 2
	Elementos eventuais: 0
	Total: 3✗
Traduções incompletas ⬇	Elementos obrigatórios: 2
	Elementos de <i>feedback</i> : 1
	Elementos eventuais: 1
	Total: 4⬇
Total das traduções inadequadas	7

Resultado do teste de tradução II sem screenshots		
Participantes	<i>Non-gamer</i>	<i>Gamer</i>
	Chun Li	Zelda
Total de questões desse teste	30	
Total de traduções realizadas por cada participante	10	12
Traduções típicas ✓	elementos obrigatórios: 3	elementos obrigatórios: 3
	elementos de <i>feedback</i> : 2	elementos de <i>feedback</i> : 2
	elementos eventuais: 0	elementos eventuais: 0
	Total: 5 ✓	Total: 5 ✓
Traduções funcionais ↑	elementos obrigatórios: 2	elementos obrigatórios: 2
	elementos de <i>feedback</i> : 0	elementos de <i>feedback</i> : 1
	elementos eventuais: 1	elementos eventuais: 0
	Total: 3 ↑	Total: 3 ↑
Total das traduções adequadas	8	8
Traduções incorretas ✗	elementos obrigatórios: 1	elementos obrigatórios: 0
	elementos de <i>feedback</i> : 0	elementos de <i>feedback</i> : 1
	elementos eventuais: 0	elementos eventuais: 1
	Total: 1 ✗	Total: 2 ✗
Traduções incompletas ↓	elementos obrigatórios: 1	elementos obrigatórios: 1
	elementos de <i>feedback</i> : 0	elementos de <i>feedback</i> : 0
	elementos eventuais: 0	elementos eventuais: 1
	Total: 1 ↓	Total: 2 ↓
Total das	2	4

traduções inadequadas		
----------------------------------	--	--

Resultado do teste de tradução II com <i>screenshots</i>		
Participantes	<i>Non-gamer</i>	<i>Gamer</i>
	Chung Li	Zelda
Total de questões desse teste	30	
Total de traduções realizadas por cada participante	19	26
Traduções típicas ✓	elementos obrigatórios: 2	elementos obrigatórios: 5
	elementos de <i>feedback</i> : 3	elementos de <i>feedback</i> : 3
	elementos eventuais: 0	elementos eventuais: 1
	Total: 5 ✓	Total: 9 ✓
Traduções funcionais ⬆	elementos obrigatórios: 2	elementos obrigatórios: 3
	elementos de <i>feedback</i> : 3	elementos de <i>feedback</i> : 4
	elementos eventuais: 2	elementos eventuais: 3
	Total: 7 ⬆	Total: 10 ⬆
Total das traduções adequadas	12	19
Traduções incorretas ✗	elementos obrigatórios: 0	elementos obrigatórios: 1
	elementos de <i>feedback</i> : 1	elementos de <i>feedback</i> : 3
	elementos eventuais: 0	elementos eventuais: 1
	Total: 1 ✗	Total: 5 ✗
Traduções	elementos obrigatórios: 2	elementos obrigatórios:

incompletas 1		1
	elementos de <i>feedback</i> : 2	elementos de <i>feedback</i> : 0
	elementos eventuais: 2	elementos eventuais: 1
	Total: 6	Total: 2
Total das traduções inadequadas	7	7

APÊNDICE Q – Testes-inversos de tradução

São José, _____ de _____ de 2006.

Participante: _____

Série: _____ Turma: _____

Traduza para português os textos abaixo:

Texto 1

MOVIES



Johnny Depp as Captain Jack Sparrow in Walt Disney Pictures' *Pirates of the Caribbean: Dead Man's Chest* (2006).

Captain Jack Sparrow discovers he owes a blood debt to the legendary Davey Jones, Captain of the ghostly Flying Dutchman. With time running out, Jack must find a way out of his debt or else be doomed to eternal damnation and servitude in the afterlife.

Texto 2

Superman born on a planet which has long since died--has been raised by adoptive parents on the Kent farm in Kansas. The young boy Kal-El is renamed Clark Kent, and though he has grown up among humans, he is not one of them. Under Earth's yellow sun, he can do two things humans can only dream of, but to co-exist with them he must live a dual life as mild, unassuming Clark Kent.

Thank you!

Fonte: <<http://www.americanteen.tv/>>

APÊNDICE R – RESULTADO DO TESTE-INVERSO⁴¹⁹

Texto 1

Johnny Depp as Captain Jack Sparrow in Walt Disney Pictures' *Pirates of the Caribbean: Dead Man's Chest* (2006).

Captain Jack Sparrow discovers he owes a blood debt to the legendary Davey Jones, Captain of the ghostly Flying Dutchman. With time running out, Jack must find a way out of his debt or else be doomed to eternal damnation and servitude in the afterlife.

Tradução de Lara Croft

Johnny Depp é o capitão Jack Sparrow do filme da Walt Disney Pictures Piratas do Caribe: O homem do baú da morte.

O Capitão Jack Sparrow descobriu ~~seu~~ o tesouro do lendário

Davey Jones, capitão do barco fantasma. Com o tempo correndo,

Jack ~~muito aflito com a maldição e~~ querendo escapar da eterna

maldição e teria que servir em outra vida.

Tradução de Link

Johny Depp o capitão Jack Walt Disney Pictures` Piratas do Caribe: Homem morto (chest) (2006).

Capitão Jack Sparrow descobre ele --- o (~~leggo~~)

legendário Davey Jones capitão do fantasma -----

correndo contra o tempo. Jack -----

(~~eternal~~) eterna dominação e virtude ~~em~~ na vida

⁴¹⁹ As traduções produzidas pelos participantes foram transcritas literalmente: sem pontuação e com rasuras reproduzidas.

Texto 2

Superman born on a planet which has long since died--has been raised by adoptive parents on the Kent farm in Kansas. The young boy Kal-El is renamed Clark Kent, and though he has grown up among humans, he is not one of them. Under Earth's yellow sun, he can do two things humans can only dream of, but to co-exist with them he must live a dual life as mild, unassuming Clark Kent.









Tradução de Lara Croft






Super homem em um planeta com ~~uma longa morte~~ – aconteceu na fazenda dos pais dele. O jovem garoto Kal-El é interpretado por Clark Kent, e está ~~cre~~cendo como os humanos, ele não é mais um ~~ser~~ dos outros. da Terra o sol amarelo, ele pode fazer 2 coisas pode so sonhar, mas ~~p~~ existe como outros, tem uma vida como outros,





Tradução de Link















Superhomem ---- com suas longas ---- pais adotivos kent em Kansas. --- garoto kal_El é --- Clark Kent ----. --- Sol amarelo, ele pode com duas --- humam ~~p~~. ---- vive com dupla personalidade.

APÊNDICE S – Resultado do teste de tradução I com e sem
screenshots – série NFSU (primeira etapa: estudo 1)

Resultado do Teste de Tradução I – sem screenshots da série NFSU					
Nível 1	<i>Gamers</i>			<i>Não-gamers</i>	
	Link	Super Mario	Princess Zelda	Princess Peach	Princess Daphne
1. Accept:	Accito 	Continu e 	Continuar 	ACESSO 	Entrar 
2. Leave race:	Sem resposta	Corida [sic] 	Sem resposta	Sem resposta	Recet [sic] 
3. Do you want this stock 206?	Sem resposta	Você ganhou 206 real [sic] 	Sem resposta	Sem resposta	Sem resposta

<i>Gamers</i>			<i>Não-gamers</i>		
Nível 2	Link	Super Mario	Princess Zelda	Princess Peach	Princess Daphne
1. Wrong way:	Sem resposta	Sem resposta	Sem resposta	Sem resposta	Sem resposta
2. Winner! Your time: 3:57.27	Venceu! Seu tempo 3:57.27 	Você! Conseguiu [sic] de tempo 3:57:27 	Você conseguiu o tempo de 3:57.27 	Sem resposta	Sem resposta
3. You lost the Outrun! Your time: 28.34	Você perdeu - -- ! Seu tempo 28.34 	Sem resposta	Sem resposta	Você está atrasado! Olhe o tempo! 28:34 	Sem resposta

<i>Gamers</i>			<i>Não-gamers</i>		
Nível 3	Link	Super Mario	Princess Zelda	Princess Peach	Princess Daphne
1. Career status / Overall wins:	Característica do 	Sem resposta	Sem resposta	Sem resposta	Sem resposta
2. Subject: See you at the garage:	Objetivo : 	Sair da garagem	Sem resposta	Objetivo : chegar até a garagem 	Sem resposta
3. Want to avoid losing more bank?	Sem resposta	Você tem no banco? 	Sem resposta	Sem resposta	Sem resposta

Resultados dos Testes de Tradução (I) com screenshots dos games NFSU					
Nível 1	<i>Gamers</i>		<i>Não-gamers</i>		
	Link	Super Mario	Princesa Zelda	Princesa Peach	Princesa Daphne
1. Accept:	Aceito 	Continue 	Continuar 	Voutar [sic] 	Entrar 
2. Leave race:	Sair corrida 	corrida 	começar a corrida 	salvar o jogo 	Recet [sic] 
3. Do you want this stock 206?	Você quer este carro? 	Pejo 206 [sic] 	Você está certo 	Você quer trocar para o carro 206? 	sem resposta

Gamers			Não-gamers		
Nível 2	Link	Super Mario	Princesa Zelda	Princesa Peach	Princesa Daphne
1. Wrong way:	Contra mão ✓	Tá Contra mão ✓	contra mão ✓	Contra-mão ✓	Eu estou ao contrário o ✓
2. Winner! Your time: 3:57.27	Venceu! Seu tempo 3:57.27 ✓	Você! Conseguiu de tempo 3:57.27 ↑	Você conseguiu de tempo de 3:57.27 ↑	Vamos! Veja a hora 3:57.27 ✗	Tempo para iniciar ✗
3. You lost the Outrun! Your time: 28.34	Você perdeu --! Seu tempo 28.34 ↑	Ele perdeu em último! E o tempo dele é 28.34 ↑	Você perdeu! tempo 28.34 ↑	sem resposta	Tempo para terminar ✗

Gamers			Não-gamers		
Nível 3	Link	Super Mario	Princesa Zelda	Princesa Peach	Princesa Daphne
1. Career status / Overall Wins:	Carrreira Status ✓	sem resposta	status da corrida ↑	Recorde s batidos ↓	sem resposta
2. Subject: See you at the garage:	Objetivo: Você deve ir a gara	Ganhou uma mensagem ↓	sem resposta	Objetivo : ir até uma garagem ↑	Botar o carro na garagem ↑

	gem ⬆				
3. Want to avoid lo-sing more bank?	Sem resp osta	Ele perdeu dinheiro ⬆	sem resposta	sem resposta	sem resposta

APÊNDICE T – INSTRUÇÕES E FRASES DE ESTÍMULO PARA O ESTUDO 2

INSTRUÇÕES

Antes do início das paráfrases

- **Explique aos participantes como será o procedimento:** você irá mostrar alguns *screenshots* do *game* The Sims e ele/ela deve comentar em português o que acontece em cada um deles; quais decisões tomou quando se deparou com tais *screenshots*. Ele/a também deve comentar o que compreende dos elementos linguísticos. À/ao participante não-gamer, solicite que ele/a explique o que entende de cada cena e dos elementos linguísticos ali presentes.
- **Explique que o procedimento será gravado:** solicite que eles falem alto para que os comentários sejam gravados apropriadamente. Mencione que você tem uma folha com os dizeres “Fale alto, por favor” e que irá mostrar a eles caso falem muito baixo.

Obs: usar essa folha tem o propósito de evitar interrupções desnecessárias na gravação dos dados.

- **Esclareça eventuais dúvidas.**
- **Verifique se o MP4 está ligado e inicie o procedimento.**

Durante a captura das paráfrases

- De tempo em tempo verifique se o MP4 continua gravando.
- Se eles falarem baixo, use a folha com os dizeres: Por favor, fale mais alto.
- Tome notas de *insights* que julgar interessantes e que não são capturados pelo áudio.
- Quando terminar a paráfrase do último *screenshot*, pergunte se eles gostariam de adicionar algo.
- Agradeça e desligue o MP4.

FRASES DE ESTÍMULO

Se os participantes deixarem de falar (por não saberem por onde começar, por dar branco, etc.), use as seguintes perguntas:

- O que acontece nessa tela?
- Para que serve esse botão?
- Onde você clica? Por quê?
- Qual é o significado das palavras que aparecem aqui/ali....?
- O que acontece quando você clica _____?
- O que você compreendeu dessa mensagem?
- você geralmente _____?

APÊNDICE U – SCREENSHOTS DO ESTUDO 2

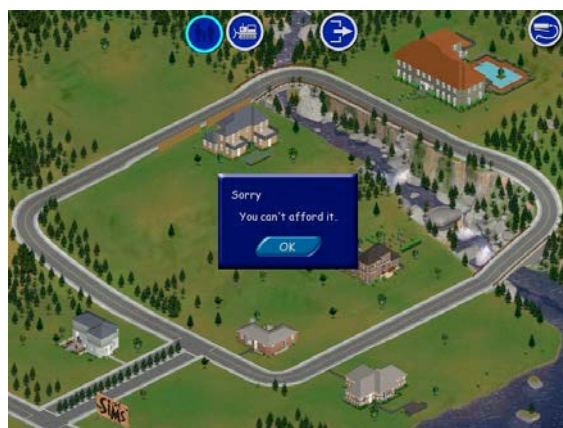






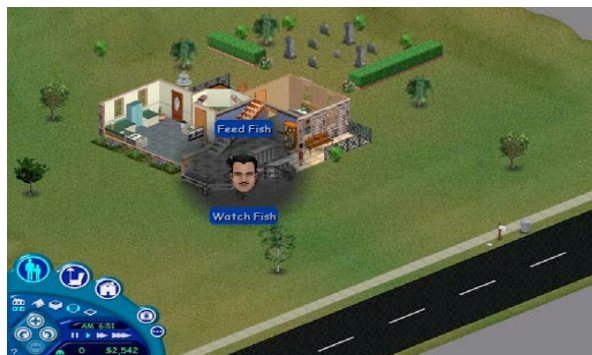






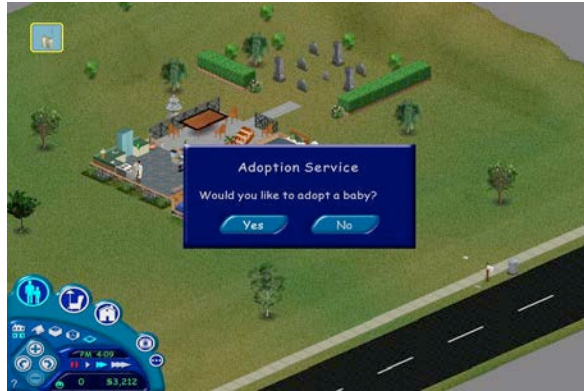
















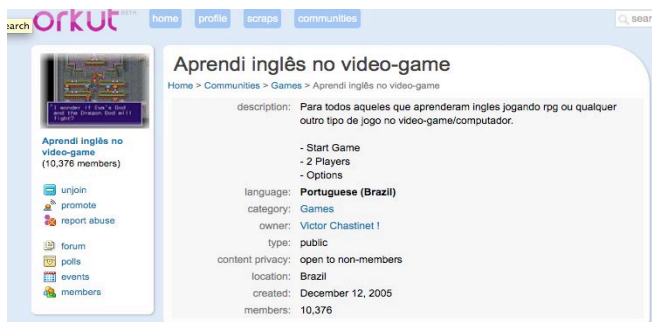


ANEXO A – Comunidades do site Orkut sobre aprendizado de inglês através de *games*

1.



2.



3.



orkut home profile scraps communities

Aprendi ingles jogando FF
Home > Communities > Games > Aprendi ingles jogando FF

description: fiz essa comu para todos aqueles,que forao forçados a aprender ingles pra poderem realmente entender a trama desse game de arrasar.... se esse for o seu caso ,ak é o seu lugar....

language: **Portuguese (Brazil)**
category: Games
owner: Maicon the black prince
type: public
content privacy: open to non-members
location: 066540, Brazil
created: August 31, 2005
members: 859

forum

4.



orkut home profile scraps communities

Aprendi inglês no videogame..
Home > Communities > Games > Aprendi inglês no videogame..

description: Comunidade para todos aqueles que tem o "domínio" da língua inglesa proveniente não das mais famosas escolas de línguas, e sim de um belo Atari, NES, Master System, Mega Drive, Super Nintendo, Nintendo 64, Game Cube, PlayStation, XBOX, PlayStaton 2. E que a nova geração aprenda com os novos consoles, Wii, XBOX360 e PlayStation 3...

Vamos mostrar aos nossos pais que o tal videogame não era "tempo jogado fora"... hahaha...

language: **Portuguese (Brazil)**
category: Games
owner: Helio Jr
type: public
content privacy: open to non-members
location: Brazil
created: September 28, 2005
members: 683

5.



orkut [home](#) [profile](#) [scraps](#) [communities](#) [search](#)

Aprende inglês nos games
 Home > Communities > Activities > Aprende inglês nos games

description: Comunidade criada por e para pessoas que através de um game (qualquer um) conseguiu aprender a falar inglês.

language: **Portuguese (Brazil)**

category: **Activities**

owner: **Ali@n "Cadam"**

type: **public**

content privacy: **open to non-members**

location: **Brazil**

created: **September 28, 2005**

members: **230**

forum
 No recent posts

Aprende inglês nos games
 (230 members)

[join](#)
[report abuse](#)
[forum](#)
[polls](#)
[events](#)
[members](#)

6.



orkut [home](#) [profile](#) [scraps](#) [communities](#) [search](#)

Aprende ingles joganu rpgs
 Home > Communities > Other > Aprende ingles joganu rpgs

description: essa comu eh pra tds aqueles q a maior parte do seu ingles, ñ foi ensinado na escola, e sim nos rpgs!!!

language: **Portuguese (Brazil)**

category: **Other**

owner: **Desativel ...**

type: **public**

content privacy: **open to non-members**

location: **Jacapal, SP, Brazil**

created: **February 27, 2006**

members: **155**

forum
 No recent posts

Aprende ingles joganu rpgs
 (155 members)

[join](#)
[report abuse](#)
[forum](#)
[polls](#)

7.



orkut home profile scraps communities

Aprende ingles jogando pokemon
Home > Communities > Games > Aprende ingles jogando pokemon

description: Esta comunidade e para todos q jogam pokemon de game boy e com ele aprendeu a fala ingles huaahahuahuaahahuahahuahua.

language: **Portuguese (Brazil)**

category: **Games**

owner: **Kaulã Akiyoshi /black wolf**

type: **public**

content privacy: **open to non-members**

location: **Brazil**

created: **May 10, 2007**

members: **22**

Aprende ingles jogando pokemon (22 members)

join
report abuse
forum
polls
events
members

8.



orkut home profile scraps communities

Aprende inglês jogando Tibia
Home > Communities > Computers & Internet > Aprende inglês jogando Tibia

description: Pa você que não aprendeu porra nenhuma em escola ou curso, aprendeu foi jogando Tibia!

language: **Portuguese (Brazil)**

category: **Computers & Internet**

owner: **André Sobreira**

type: **public**

content privacy: **open to non-members**

location: **Brazil**

created: **September 19, 2006**

members: **22**

Aprende inglês jogando Tibia (22 members)

join
report abuse
forum
polls
events
members

9.

orkut 2011 [home](#) [profile](#) [scraps](#) [communities](#) Q search



Aprende Inglês jogando Zelda
(19 members)

[join](#)
[report abuse](#)

[forum](#)
[polls](#)
[events](#)
[members](#)

Aprende Inglês jogando Zelda

[Home](#) > [Communities](#) > [Games](#) > Aprende Inglês jogando Zelda

description: Esta é uma comunidade dedicada a todos aqueles que jogam ou já jogaram "Zelda - Ocarina of Time" e "Zelda - Majora's Mask" (e de outros vídeo games também) e aperfeiçoaram seu vocabulário de inglês com eles.....

language: **English (US)**
category: **Games**
owner: Teacher 布鲁诺 Bruno
type: **public**
content privacy: **open to non-members**
location: Gualra, São Paulo, 14790, Brazil
created: **September 13, 2007**
members: 19

10.

orkut 2011 [home](#) [profile](#) [scraps](#) [communities](#) Q search



Aprende A Fala Ingles No Tibia
(12 members)

[join](#)
[report abuse](#)

[forum](#)
[polls](#)
[events](#)
[members](#)

Aprende A Fala Ingles No Tibia

[Home](#) > [Communities](#) > [Games](#) > Aprende A Fala Ingles No Tibia

description: essa aki e pra todos que aprenderam a falar ingles no tibia!

pra ker faze curso de ingles si tem o TIBIA?!?!?!

vamos la
hi=oi
buy=comprar
sell=vender
how much=vende a quanto

e assim vai comenten do forum historias e baboseiras e tudo +!!!

language: **Portuguese (Brazil)**
category: **Games**
owner: Dan ¹²³
type: **public**
content privacy: **open to non-members**
location: todu canto, todu canto, asasas, Brazil
created: **May 3, 2006**
members: 12



The screenshot shows the Orkut website interface. At the top, there are navigation tabs: home, profile, scraps, and communities. A search bar is located in the top right corner. The main content area displays the community page for 'aprendi ingles pelo video-game'. On the left side, there is a profile picture of a young boy and a sidebar with the community name, member count (9 members), and links for join, report abuse, forum, polls, and members. The main content area includes a description, language (Portuguese (Brazil)), category (Alumni & Schools), owner (luann ...), type (moderated), content privacy (open to non-members), location (Brazil), creation date (March 16, 2009), and member count (9).

orkut beta home profile scraps communities

aprendi ingles pelo video-game

Home > Communities > Alumni & Schools > aprendi ingles pelo video-game

description: entren ainh galeraa aki se soh entra msm quem aprendeu um pouco de ingles pelo video game tahh se vc aprendeu assim entra ai ...

language: **Portuguese (Brazil)**

category: [Alumni & Schools](#)

owner: [luann ...](#)

type: **moderated**

content privacy: **open to non-members**

location: **Brazil**

created: **March 16, 2009**

members: **9**

aprendi ingles pelo video-game (9 members)

join

report abuse

forum

polls

members



The screenshot shows the Orkut website interface. At the top, there are navigation tabs: home, profile, scraps, and communities. A search bar is located in the top right corner. The main content area displays the community page for 'Aprendi inglês jogando NFS'. On the left side, there is a profile picture of a car racing game and a sidebar with the community name, member count (2 members), and links for join, report abuse, forum, polls, events, and members. The main content area includes a description, language (Portuguese (Brazil)), category (Games), owner (lucas pires), type (public), content privacy (open to non-members), location (TRINDADE, GOIAS, 419928, Brazil), creation date (January 10, 2011), and member count (2).

orkut beta home profile scraps communities

Aprendi inglês jogando NFS

Home > Communities > Games > Aprendi inglês jogando NFS

description: Aqueles que jogam qualquer need for speed pode considerar que sabe falar inglês

language: **Portuguese (Brazil)**

category: [Games](#)

owner: [lucas pires](#)

type: **public**

content privacy: **open to non-members**

location: **TRINDADE, GOIAS, 419928, Brazil**

created: **January 10, 2011**

members: **2**

Aprendi inglês jogando NFS (2 members)

join

report abuse

forum

polls

events

members

forum

**ANEXO B - Relação dos projetos aprovados no edital
02/2006 da FINEP**

Título do Projeto Aprovado	Título do jogo	Instituição	UF
1. Desenvolvimento de Jogos Eletrônicos Educativos para Ensino e Aprendizagem em Evolução e Ecologia	Calango	UFBA	BA
2. Triáde - Mediando o Processo Ensino Aprendizagem da História	Triáde	UNEB	BA
3. A Turma do Claudinho – Inclusão Digital e Social na Aprendizagem Industrial	Livro dos sonhos	SENAI	BA
4. Estrada Real Digital	Estrada Real Digital	UFMG	MG
5. Jogo Eletrônico Lúdico Educacional de Estratégia - A Revolta da Cabanagem	Revolta da Cabanagem	UFPA	PA
6. Jogos Educacionais para Ensino de Componentes Matemáticas e Geográficas usando Realidade Virtual e Telefones Celulares com Software Livre	Geoplano, Geoespaço e Caça ao Tesouro	UFPB	PB
7. Ambiente de Aprendizagem Lúdica - A Casa da Eficiência Energética	E-House	UFPR	PR
8. Viagem pelo Corpo Humano – Um Jogo Educacional no Estilo RPG para Apoio ao Aprendizado de Conceitos de Biologia para Estudantes do Ensino Fundamental	ViaCorpo v.1.0 e 04 mini-games: BioTetris, BioLabirinto, BioMemória e Fábricas de Células	UNIOESTE Foz	PR

9.	Construção Virtual de Conceitos da Química Orgânica a partir do Cotidiano	QuimGame	UFRGS/ CESUP	RS
10.	Cidades Virtuais: Tecnologias para a Aprendizagem e Simulação	CITTA	UFRGS	RS
11.	Cyber-Plataforma para o Desenvolvimento de Atividades Cognitivas	Sem contato	FURG	RS
12.	Desenvolvimento de Jogos Eletrônicos para o Ensino e Aprendizagem de Química e de Ciências Ambientais	Sem contato	UFRGS	RS
13.	Projeto Volta ao Mundo em 80 Mordidas: Jogo Eletrônico Educacional para a Educação Alimentar e Saúde no Ensino Fundamental	Em desenvolvimento	UNIFESP	SP

Fonte: Carelli, 2011.